

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Рихтер Наталья Николаевна


МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Логопедическая работа по формированию навыка осознанного чтения у обучающихся
11–12 лет с легкой умственной отсталостью
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская диссертация Логопедическое сопровождение лиц с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

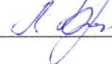
к.п.н., доцент Беляева О.Л.

22.11.2021 

(дата, подпись)


Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

22.11.2021 

(дата, подпись)

Научный руководитель к.п.н., доцент Шкерина Т.А.

22.11.2021 

(дата, подпись)

Обучающийся Рихтер Н.Н.

22.11.2021 

(дата, подпись)

Красноярск 2021

РЕФЕРАТ МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ

Магистерская диссертация на тему «Логопедическая работа по формированию навыка осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой умственной отсталостью» содержит 128 страниц текстового документа, 3 приложения и 97 использованных источников в библиографическом списке.

Объектом магистерского исследования является формирование навыка осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости.

Предметом выступил комплекс логопедических упражнений как средство логопедического обеспечения формирования навыка осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости.

Постановка проблемы: анализ научно-исследовательской литературы позволил охарактеризовать основные этапы формирования навыка осознанного чтения, его структурные элементы и речевые механизмы процесса чтения у обучающихся младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью. Недостаточная разработанность и обоснованность проблемы формирования навыка осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой умственной отсталостью и широкое распространение в данной группе детей нарушений процесса овладения навыком осознанного чтения послужила основанием выбора темы исследования.

Цель исследования: обоснование, разработка и реализация логопедического обеспечения, нацеленного на формирование навыка осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой умственной отсталостью.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что формирование навыка осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости будет результативным, если разработать и реализовать поэтапно логопедическое обеспечение в виде комплекса логопедических упражнений, содержание которого обогащено

логопедическими упражнениями, направленными на тренировку артикуляционного аппарата, зрительно-моторной координации, памяти, на развитие смыслового восприятия и осознания текста, на формирование логико-семантических приемов переработки информации и установление причинно-следственных связей.

Результаты исследования:

– Выделена психолого-педагогическая характеристика обучающихся 11-12 лет с легкой степенью умственной отсталости.

– Раскрыта сущность феномена «навык осознанного чтения» в контексте предмета исследования.

– Охарактеризованы особенности формирования навыков чтения у обучающихся 11-12 лет с легкой степенью умственной отсталости.

– Опытным-экспериментальным путем проверена результативность логопедического обеспечения в виде комплекса логопедических упражнений, нацеленного на формирование навыков осознанного чтения у обучающихся 11-12 лет с легкой степенью умственной отсталости посредством комплекса логопедических упражнений.

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использования в практике работы учителей-логопедов общеобразовательных организаций разработанного и апробированного комплекса логопедических упражнений по формированию навыка осознанного чтения у детей 11–12 лет с легкой умственной отсталостью.

Результаты исследования отражены в материалах международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов «Молодежь и наука XXI века: XXII Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых (Красноярск, 2021 г.); опубликована 1 статья в издании, включенном в БД РИНЦ.

ABSTRACT

The master's thesis on the topic «Speech therapy work on the formation of the skill of conscious reading among students 11-12 years old with mild mental retardation» contains 127 pages of a text document, 3 annexes and 97 used sources in the bibliographic list.

The object of the master's research is the formation of the skill of conscious reading among students 11-12 years old with a mild degree of mental retardation.

The subject was a set of speech therapy exercises as a means of speech therapy support for the formation of the skill of conscious reading among students 11-12 years old with a mild degree of mental retardation.

Statement of the problem: analysis of scientific research literature made it possible to characterize the main stages of the formation of the skill of conscious reading, its structural elements and speech mechanisms of the reading process in students of primary school age with mild mental retardation. Insufficient elaboration and validity of the problem of the formation of the skill of conscious reading among 11-12 year old students with mild mental retardation and the wide distribution of disorders in the process of mastering the skill of conscious reading in this group of children served as the basis for choosing the topic of research.

Purpose of the study: substantiation, development and implementation of speech therapy support, aimed at the formation of the skill of conscious reading among students 11-12 years old with mild mental retardation.

The hypothesis of the research is the assumption that the formation of the skill of conscious reading among students 11-12 years old with a mild degree of mental retardation will be effective if you develop and implement stage-by-stage speech therapy support in the form of a set of speech therapy exercises, the content of which is enriched with speech therapy exercises aimed at training articulation apparatus, visual-motor coordination, memory, on the development of semantic perception and comprehension of the text, on the formation of logical and semantic methods of information processing and the establishment of cause-and-effect relationships.

Research results:

- Highlighted the psychological and pedagogical characteristics of students 11-12 years old with a mild degree of mental retardation.

- The essence of the phenomenon of "skill of conscious reading" in the context of the subject of research is revealed.

- Characterized the features of the formation of reading skills among 11-12 year old students with a mild degree of mental retardation.

- The effectiveness of speech therapy support in the form of a set of speech therapy exercises aimed at developing the skills of conscious reading among students aged 11-12 years old with a mild degree of mental retardation through a set of speech therapy exercises has been experimentally tested.

The practical significance of the study is due to the possibility of using the developed and tested complex of speech therapy exercises for the formation of the skill of conscious reading in 11-12 year old children with mild mental retardation in the practice of speech therapists of general educational organizations.

The research results are reflected in the materials of the international scientific-practical conference of students, postgraduates, undergraduates "Youth and Science of the XXI century: XXII International Forum of Students, Postgraduates and Young Scientists (Krasnoyarsk, 2021); 1 article was published in the edition included in the RSCI database.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Психолого-педагогические основания исследования проблемы формирования навыков осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости.....	10
1.1. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с легкой степенью умственной отсталости.....	10
1.2. Навык осознанного чтения как психолого-педагогический феномен.....	23
1.3. Особенности формирования навыков чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости.....	31
Выводы по 1 главе.....	43
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию навыков осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости.....	46
2.1. Организация и методика исследования.....	46
2.2. Анализ и интерпретация констатирующего и формирующего этапов опытнo-экспериментальной работы.....	52
2.3. Анализ и интерпретация завершающего этапа опытнo-экспериментальной работы.....	84
Выводы по 2 главе.....	90
Заключение.....	93
Библиография.....	96
Приложения.....	107

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В условиях современной образовательной системы отмечается значительное увеличение количества детей, нуждающихся в особых условиях обучения в связи с особенностями развития. По данным информационно-аналитических материалов доклада заместителя председателя Правительства Красноярского края «О положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации» за 2019 год на территории Красноярского края по состоянию на 10.10.2019 проживают 36304 ребенка с особыми образовательными потребностями, что составляет 5,9 % от общей численности детского населения [32]. Годом ранее, 10.10.2018 года, численность таких детей составляла 33216 человек, что соответствовало 5,3 %. Из них число детей школьного возраста составляло 23037 человек. Согласно данным доклада Министра образования Красноярского края С. И. Маковской на августовском педагогическом совете «Образование – 2020» численность детей школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья возросла до 24722 ребенка, в том числе более 8 тысяч детей с инвалидностью [22]. А это почти на 2000 детей больше по сравнению с 2018 годом. Немалую часть среди них составляют дети с умственной отсталостью различной степени.

Обучение детей с интеллектуальными нарушениями отличается наличием значительных трудностей, связанных с психофизиологическими особенностями развития. Для обучающихся с олигофренией характерны стойкие нарушения всех психических процессов и их недоразвитие. Речь таких детей отличается бедностью лексического запаса и низким уровнем овладения семантикой слов, особенностями грамматического строя. Развитие речи у обучающихся с умственной отсталости протекает в замедленном темпе. Исходя из этого, можно утверждать, что процесс овладения навыками чтения, обучающимися с интеллектуальными нарушениями сопряжен с наличием ряда трудностей и требует более продолжительного времени.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. каждый человек имеет право на получение образования, более того, дискриминация в сфере образования недопустима [85].

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обеспечивает формирование личности ребенка, учитывая его особые образовательные потребности, развивая индивидуальные способности обучающегося, помогая овладеть элементарными умениями учебной деятельности (чтением, письмом, счетом, культурой поведения, основами личной гигиены и здорового образа жизни) [69].

В рамках реализации Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обучающийся должен овладеть следующими умениями: выделять предложения на заданную тему из текста; определять тему текста, подбирать заголовки, отвечать на вопросы по прочитанному тексту, определять основную мысль текста, пересказывать текст по плану [70].

Сформированный навык осознанного чтения является важнейшим условием эффективности обучения, так как от понимания написанного текста зависит правильность выполнения различных задач, как на бытовом, так и на предметном уровне. Способность понимать прочитанное, умение правильно и бегло читать пробуждает интерес к изучению художественной литературы, что, в свою очередь, способствует духовно-нравственному и эстетическому развитию обучающихся. Кроме того, навык осознанного чтения в современных условиях является важным средством ориентации в мощном информационном потоке.

Многие отечественные ученые рассматривали вопрос, связанный с формированием навыка осознанного чтения. В трудах А.К. Аксеновой, Т.В. Ахутиной, В.Я. Василевской, Р.С. Колеватовой, О.А. Козыревой,

Р.Е. Левиной, Н.К. Сорокиной, М.Е. Хватцева и др. отражена характеристика основных этапов формирования навыка осознанного чтения, его структурных элементов и речевых механизмов процесса чтения. Но фокус внимания исследователей обращен в большей степени к группе детей младшего школьного возраста. Особенности навыка осознанного чтения в группе обучающихся 11–12 лет с легкой умственной отсталостью недостаточно исследованы.

Таким образом, в связи с широким распространением среди обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) нарушений процесса овладения навыком чтения в целом и навыком осознанного чтения в частности, актуализируется **проблема** поиска логопедического обеспечения, способствующего формированию навыков осознанного чтения, является актуальной.

Цель исследования – обоснование, разработка и реализация логопедического обеспечения, нацеленного на формирование навыка осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой умственной отсталостью.

Объект исследования – формирование навыка осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости.

Предмет исследования – комплекс логопедических упражнений как средство логопедического обеспечения формирования навыка осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что формирование навыка осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости будет результативным, если разработать и реализовать поэтапно логопедическое обеспечение в виде комплекса логопедических упражнений, содержание которого обогащено логопедическими упражнениями, направленными на тренировку артикуляционного аппарата, зрительно-моторной координации, памяти, на развитие смыслового восприятия и осознания текста, на формирование

логико-семантических приемов переработки информации и установление причинно-следственных связей.

Задачи исследования:

1. Выделить психолого-педагогическую характеристику обучающихся 11-12 лет с легкой степенью умственной отсталости.

2. Раскрыть сущность феномена «навык осознанного чтения» в контексте предмета исследования.

3. Охарактеризовать особенности формирования навыков чтения у обучающихся 11-12 лет с легкой степенью умственной отсталости.

4. Опытным-экспериментальным путем проверить результативность логопедического обеспечения в виде комплекса логопедических упражнений, нацеленного на формирование навыков осознанного чтения у обучающихся 11-12 лет с легкой степенью умственной отсталости посредством комплекса логопедических упражнений.

Теоретико-методологическая основа исследования:

– культурно-историческая теория развития психики, философские концепции, положения общей и специальной психологии и педагогики (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев);

– учение об общих и специфических закономерностях психического развития детей с нормальным и нарушенным онтогенезом, положение о принципе индивидуального и дифференцированного подходов (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Г.Я. Трошин);

– концепция специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская);

– уровневый подход к организации и содержанию обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, отраженный в Федеральных государственных стандартах (ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями));

– положение о роли специального обучения детей с интеллектуальными нарушениями и рекомендации, данные отечественными учеными и практиками в своих исследованиях, по формированию навыка осознанного чтения у детей с интеллектуальными нарушениями (А.К. Аксёнова, Т.А. Алтухова, М.Ф. Гнездилов, Л.В. Занков, Р.И. Лалаева, Р.С. Левина, В.Г. Петрова, Г.В. Чиркина и др.).

В ходе исследования применялись следующие **методы исследования**:

Теоретические:

- анализ научной психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований; официальных документов;
- сравнение;
- обобщение.

Эмпирические:

- наблюдение;
- беседа;
- эксперимент.

Диагностические методики:

- методика А.Н. Корнева «Стандартизированная методика исследования навыка чтения» [44];
- методика О.Б. Иншаковой, Т.В. Ахутиной, О.Е. Головиной «Оценка семантической стороны чтения вслух и “про себя”» [8], диагностический материал – рассказ Л.Н. Толстого «Котенок».

Основные этапы исследования

Первый (ориентировочный) этап (сентябрь 2019 г. – апрель 2020 г.) посвящен анализу исследований по проблеме формирования навыка осознанного чтения у детей 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости, постановке проблемы исследования с определением и обоснованием психолого-педагогических подходов к раскрытию основных понятий исследования, методологических оснований разработки и реализации логопедического обеспечения, способствующего формированию

исследуемого феномена в условиях школы-интерната.

На втором (проектировочный) этапе (апрель – ноябрь 2020 г.) осуществлялись выявление и обоснование логопедического обеспечения, способствующего формированию исследуемого феномена в условиях школы-интерната.

Третий (констатирующий) этап (октябрь – декабрь 2020 г.) посвящен выявлению первоначального уровня сформированности навыка осознанного чтения у детей 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости посредством целесообразного оценочно-диагностического инструментария.

Четвертый (формирующий) этап (февраль – сентябрь 2021 г.) нацелен на формирование навыка осознанного чтения у детей 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости посредством комплекса логопедических упражнений.

Пятый (обобщающий) этап (октябрь – ноябрь 2021 г.) нацелен на завершение опытно-экспериментальной работы, обобщение, систематизацию полученной информации, формулирование выводов.

Научная новизна исследования:

- конкретизировано понятие «навык осознанного чтения у детей 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости»;
- выделен состав и охарактеризованы уровни сформированности навыка осознанного чтения у детей 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости;
- разработано логопедическое обеспечение в виде комплекса логопедических упражнений, нацеленного на формирование навыка осознанного чтения у детей 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что расширены научные знания в области формирования навыка осознанного чтения у детей 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости.

Практическая значимость исследования заключается в том, что

разработанный и апробированный комплекс логопедических упражнений по формированию навыка осознанного чтения у детей 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости может быть использован в практике работы учителей-логопедов общеобразовательных организаций.

Содержащиеся в диссертации теоретические положения и методические рекомендации могут быть использованы в деятельности организаций высшего, среднего, дополнительного профессионального образования и повышения квалификации работников педагогических вузов.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования отражены в материалах международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов «Молодежь и наука XXI века: XXII Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых (Красноярск, 2021 г.); опубликована 1 статья в издании, включенном в БД РИНЦ.

База исследования: муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение основной школы-интерната № XX республики Хакасия Ширинского района.

Выборку исследования составили обучающиеся 5 класса в возрасте 11–12 лет в количестве 9 человек.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из Введения, двух глав, Заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 11–12 ЛЕТ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ.

1.1. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости.

Истоки формирования знаний об интеллектуальных нарушениях берут свое начало во второй половине XVIII века во Франции. В 1770 году впервые Ж.Ф. Дюфур описал такой дефект, как врожденное слабоумие, проявляющийся в двух вариантах в зависимости от степени тяжести нарушений: имбецильность и идиотия.

Дальнейшее изучение интеллектуальных нарушений продолжил другой французский врач-психиатр Жан-Этьен Доминик Эскироль. Им в начале XIX века было выделено и отделено от врожденного приобретенное слабоумие. Во второй половине XIX века французский психиатр Жак-Жозеф-Валантен Маньян дополнил степени тяжести проявления интеллектуальных нарушений, выделенные Ж.Ф. Дюфуром, дебильностью, соответствующей легкой степени умственной отсталости, а также описал особенности ее проявления.

Классификация психических нарушений, основывающаяся на клиническом подходе, впервые была предложена в конце XIX века немецким психиатром Эмилем Крепелиным и включала в себя три степени тяжести интеллектуальных нарушений, ранжированных по критерию способности и возможности обучения: дебильность, имбецильность, идиотия. Все три степени проявления дефекта были объединены Э. Крепелиным в одну группу врожденного раннего слабоумия – олигофрению.

Олигофрения (от греч. – «малый ум») – группа различных по причине, развитию и клинике патологических состояний, обусловленных органическим поражением головного мозга, возникшим на ранних этапах

онтогенеза (от внутриутробного до 3-х лет). Общим признаком этих состояний является врожденное недоразвитие психики с преобладанием интеллектуальной недостаточности [1]. При олигофрении органическая недостаточность мозга не усугубляется, однако в связи с обширным характером поражений коры головного мозга следствием умственной отсталости являются морфологические изменения коры головного мозга, проявляющиеся во всех сферах с различной интенсивностью в зависимости от локализации и степени поражения. По мнению Г.Е. Сухаревой, возможность полного прекращения заболевания отсутствует.

Зарубежные психологи подходят к трактовке понятия «умственная отсталость» более широко, включая в него и интеллектуальные нарушения, вызванные нахождением ребенка раннего возраста в резко неблагоприятных социальных условиях развития (F. Gallaghere, O. Meher, M. Sainenfeld и др.) [68].

Этиология и патогенез олигофрении хорошо изучены и подробно описаны. Причиной возникновения умственной отсталости становится воздействие какого-либо вредоносного фактора, ставшего источником поражения. Г.Е. Сухарева выделила три группы неблагоприятных факторов.

К первой группе вредоносных факторов, влияющих на возникновение интеллектуальных нарушений, Г.Е. Сухарева отнесла наследственные заболевания, патологии эмбриогенеза, а также неполноценность генеративных клеток родителей.

Во вторую группу вошли патологии внутриутробного развития плода, возникшие в результате инфекций, интоксикаций, травм.

Третья группа вредоносных факторов – травмы, полученные во время родов, и постнатальные поражения центральной нервной системы.

Существует две большие группы причин возникновения интеллектуальных нарушений: эндогенные (внутренние) и экзогенные (внешние).

Среди эндогенных причин большее распространение находят мутации, например, изменения внутренней структуры генов, изменения количества или структуры хромосом. Возникновение мутаций обусловлено вредоносным внешним воздействием, например, радиацией, влиянием вирусных инфекций и пр. Причиной появления мутаций может стать старение половых клеток родителей, с которым увеличивается вероятность аномального развития плода. Развитию мутаций может способствовать наследственная предрасположенность.

Интеллектуальные нарушения могут быть спровоцированы перенесенными матерью заболеваниями эндокринной системы, а также метаболическими дефектами матери, например, фенилкетонурией (превышением содержания фенилаланина в крови 30 мг/л.)

Экзогенные причины, вызывающие интеллектуальные нарушения, включают в себя такие факторы, как повреждения центральной нервной системы (далее – ЦНС) плода в пренатальном периоде, которые приводят к психическому недоразвитию в 70–90% случаев.

Согласно международной классификации болезней (далее – МКБ) умственная отсталость включена в группу психических расстройств и расстройств поведения отдельным блоком – умственная отсталость (F70-F79), и характеризуется как состояние задержки или неполноценности умственного развития. Умственная отсталость по МКБ может развиваться как самостоятельное нарушение, так и нарушение, возникающее на фоне других физических или психических дефектов.

С целью идентификации степени умственной отсталости рубрики F70-F79 употребляются со следующим четвертым знаком:

- .0 С указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения
- .1 Значительное нарушение поведения, требующее ухода и лечения
- .8 Другое нарушение поведения
- .9 Без указаний на нарушение поведения [59].

МКБ-10 подразделяет умственную отсталость на 4 группы, в зависимости от степени проявления нарушений интеллектуальной сферы:

1. F70 – умственная отсталость легкой степени. Характеризуется незначительными отклонениями в развитии, IQ колеблется от 50 до 69 баллов. Дети с данным диагнозом способны в пролонгированные сроки овладевать программой массовой школы и получать профессиональную подготовку в несложных сферах труда. Умственное развитие взрослого человека соответствует уровню девяти-, двенадцатилетнего ребенка с сохранным интеллектом. Обычно легкая степень умственной отсталости не является препятствием к установлению нормальных социальных отношений и трудоустройству.

Включено:

- умеренная степень умственной субнормальности
- слабоумие

2. F71 – умственная отсталость умеренная. Характеризуется заметным отставанием в развитии, IQ колеблется от 35 до 49 баллов. Дети с менее резкой формой проявления дефекта могут обучаться в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе. Умственное развитие взрослого человека соответствует уровню шести-, девятилетнего ребенка с сохранным интеллектом. Возможно привитие навыков самообслуживания, установление адекватной коммуникации, однако полная самостоятельность невозможна.

Включено: умственная субнормальность средней тяжести

3. F72 – умственная отсталость тяжелая. Характеризуется необходимостью в постоянной полной поддержке, IQ на уровне от 20 до 34 баллов. Умственное развитие взрослого человека соответствует уровню трех-, шестилетнего ребенка с сохранным интеллектом. Дети способны освоить некоторые простые виды труда.

Включено: резко выраженная умственная субнормальность [59].

4. F73 – умственная отсталость глубокая. Характеризуется тяжелыми ограничениями самообслуживания, коммуникации и подвижности, повышенной сексуальностью. IQ ниже 20 баллов. Умственное развитие взрослого человека ниже развития трехлетнего ребенка с сохранным интеллектом. Дети необучаемы [59].

МКБ-10 включает также под шифром F78 другие формы умственной отсталости и F79 умственную отсталость неуточненную.

Дети с умственной отсталостью, как отмечала в своих исследованиях Р.И. Лалаева, отличаются слабой замыкательной функцией коры головного мозга, что приводит в конечном итоге к более медленному и непрочному формированию условных связей, обусловленных слабостью течения процесса возбуждения.

Для детей с интеллектуальными нарушениями характерно преобладание конкретно-ситуационного характера мышления, отсутствие способности к выделению существенных признаков предмета, обобщение для данной группы детей труднодоступно или недоступно вовсе. При тяжелых формах интеллектуальных нарушений обучение становится невозможным, усвоение отвлеченных знаний недоступно.

По мнению Р.И. Лалаевой, умственная отсталость приводит к несформированности всех операций речевой деятельности, наибольшему воздействию подвергается языковой, смысловой и сенсомоторный уровни, т.е. операции, порождающие речевое высказывание [48].

Уровень речевого развития детей с олигофренией, по мнению В.Г. Петровой и И.Г. Беляковой, неоднороден, различия вызваны рядом причин, таких как степень органического поражения и структура дефекта, особенности эмоционально-волевой сферы деятельности, речевая среда.

Интеллектуальная недостаточность оказывает влияние на все психические процессы в различной степени. В первую очередь, страдают познавательные процессы.

Относительно сохранными у обучающихся с интеллектуальными нарушениями остаются ощущение и восприятие, однако отмечается дефицитарность протекания этих познавательных процессов.

Сильнее страдает у этой категории обучающихся мышление: наглядно-образное, наглядно-действенное и словесно-логическое. При легкой умственной отсталости труднодоступны операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстракции, конкретизации.

Память обучающихся с легкой умственной отсталостью отличается поздним формированием произвольного запоминания. Воспроизведение полученной информации отличается бессистемностью, отсутствием логики, наличием искажений.

Внимание обучающихся с интеллектуальными нарушениями характеризуется низкой устойчивостью, малым объемом, трудностями распределения и переключения. Значительно нарушено произвольное внимание в связи с ослабленной волевой сферой, отличающейся слабостью собственных намерений, внушаемостью.

Одним из процессов, подверженных наибольшему поражению, является воображение. Оно отличается примитивностью, неточностью и схематичностью [69].

Письменная речь умственно отсталых обучающихся начинает формироваться только к третьему году обучения, что подтверждается исследованиями В.Г. Петровой [68]. Дети к этому возрасту способны овладеть техническим навыком письма, но осознанное и целенаправленное создание текстов, отличающихся логичностью, связностью, им остается недоступно.

Клиническая картина легкой умственной отсталости проявляется в достаточном уровне развития обиходной речи. Обучающиеся с умственной отсталостью легкой степени способны успешно освоить специальную программу обучения, основанную на конкретно-наглядных способах и реализующуюся в более медленном темпе в пролонгированные сроки.

Поведение отличается относительной адекватностью в привычной обстановке и относительной самостоятельностью. В дальнейшем люди с интеллектуальными нарушениями легкой степени способны овладеть простыми трудовыми и профессиональными навыками.

Люди, страдающие умственной отсталостью легкой степени, в отличие от больных, имеющих более тяжелую форму интеллектуальных нарушений, характеризуются большей дифференцированностью и индивидуализированностью черт личности и характера. Чаще всего люди, составляющие данную группу больных, страдающих умственной отсталостью, удовлетворительно адаптируются к окружающим жизненным условиям благодаря более высокому уровню психического развития относительно больных, имеющих умеренную, тяжелую и глубокую степень интеллектуальных нарушений.

Отмечаются негрубые нарушения в познавательной сфере, такие как конкретное мышление, низкая аналитическая способность, сниженная память, концентрация внимания, наличие разнообразных речевых нарушений (задержка речевого развития, бедность словаря, низкая выразительность или монотонность речи, нарушения произношения различных фонем, возможно развитие заикания и др.), возникновение разноплановых эмоциональных расстройств [48].

Наиболее типичное проявление дефекта отмечается у детей с легкой умственной отсталостью, возникшей в результате наличия врожденных заболеваний хромосомного набора, характеризующихся нарушением числа хромосом или их структуры.

Ярко выраженных локальных неврологических проявлений при легкой степени умственной отсталости, не сопровождающейся другими поражениями ЦНС, может не быть. Однако некоторые формы олигофрении могут иметь рассеянную неврологическую симптоматику, связанную с патологией формирования двигательных и чувствительных функциональных систем, проявляющуюся, к примеру, в наличии косоглазия, птоза, ритмичных

движениях глазных яблок, парезе лицевого и подъязычного нервов, появлении синкенизий.

Рефлексы при олигофрении могут быть оживленными, сниженными или могут отсутствовать. Кроме того возможны проявления патологических рефлексов. Диапазон восприятия раздражителей в связи с нарушением анализаторов сужается, способность к дифференцировке снижена.

Многие дети с интеллектуальными отклонениями страдают от разнообразных проявлений нарушения работы вегетативной нервной системы, например, от повышенной потливости, жажды и аппетита, сосудистой дистонии и др. Дети-олигофрены отличаются ослабленностью, нервозностью, раздражительностью. Им свойственна патологическая инертность протекания основных нервных процессов [63].

Характерным признаком неполноценности корковой деятельности для детей с умственной отсталостью является также слабость ориентировочной деятельности, повышенная склонность к охранительному торможению.

Интеллектуальные нарушения, возникшие после формирования речи ребенка, называются деменцией (от лат. – «слабоумие») – это психопатологический синдром, обусловленный заболеванием мозга хронического или прогрессирующего характера, при котором отмечаются нарушения ряда высших мозговых функций (память, мышление, речь, праксис, гнозис и др.) с последующим распадом личности [6].

Для деменции характерно стойкое ослабление интеллектуальных способностей, бедность эмоциональной сферы и девиантное поведение.

Согласно классификации М.С. Певзнер, выделяется пять форм умственной отсталости. Данная классификация интересна тем, что отражает причины, ведущие к появлению особенностей в различных сторонах психической деятельности и поведения детей, тем самым облегчая поиск направлений и способов коррекционно-воспитательной работы.

1) неосложненная форма;

2) умственная отсталость с преобладанием процессов возбуждения или торможения;

3) умственная отсталость со снижением функций анализаторов или с речевыми отклонениями;

4) умственная отсталость с психопатоподобным поведением;

5) умственная отсталость с выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга [80].

Неосложненная форма умственной отсталости и умственная отсталость с преобладанием процессов возбуждения или торможения являются наиболее распространенными.

Эмоционально-волевая сфера при неосложненной форме умственной отсталости остается относительно сохранной. Девиации познавательной сферы не сопровождаются грубыми нарушениями отдельных анализаторов. Дети могут целенаправленно осуществлять определенный вид деятельности в случае, если предложенное задание им доступно и преподнесено в понятной им форме. В привычной обстановке поведение остается адекватным, сохраняется доброжелательность по отношению к окружающим. Часто родители не обращают внимания на отставание ребенка в развитии речи, памяти, мышления. Обучающиеся данной группы быстро становятся стабильно неуспевающими учениками в общеобразовательном классе, но обучение по адаптированной программе дает благополучный прогноз дальнейшего развития и социальной адаптации.

При умственной отсталости, характеризующейся нестабильностью эмоционально-волевой сферы по типу возбудимости или заторможенности, возникают отчетливые поведенческие изменения. В случае преобладания процессов возбуждения дети могут быть беспокойными, импульсивными, расторможенными, непослушными и конфликтными. Критику со стороны взрослых возбудимые дети не воспринимают. В классе такие дети работают излишне торопливо, небрежно. В результате коррекционно-направленного обучения и воспитания, учитывающего индивидуальные особенности

ребенка, они могут стать более уравновешенными и трудоспособными, социально адаптироваться.

Обучающиеся с умственной отсталостью, у которых преобладают процессы торможения, напротив, характеризуются вялостью, медлительностью, инертностью, проявляющейся в моторике, поведении, низкой работоспособности. Такие дети неконфликтны, старательны.

У обучающихся с умственной отсталостью, имеющих нарушения функций анализаторов или специфические речевые отклонения, отмечается диффузное поражение коры головного мозга, сочетающееся с глубокими локальными повреждениями мозга. В таком случае основной дефект – олигофрения – сопровождается нарушениями работы анализаторов, в результате чего возникают нарушения слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата. В данном случае возможности социально-трудовой адаптации ограничены сочетанным дефектом.

При форме олигофрении с психопатоподобным поведением отмечаются нарушения эмоционально-волевой сферы, у детей с данной формой умственной отсталости снижена самокритичность и критичность по отношению к окружающим, наблюдается расторможенность влечений, склонность к неоправданным аффектам.

При олигофрении с выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга нарушения познавательной сферы деятельности сочетаются с резкими нарушениями моторики. Для группы детей, страдающих данной формой умственной отсталости, характерна вялость, безынициативность, беспомощность. Речь отличается многословием, однако ее можно охарактеризовать как бессодержательную, часто речь имеет подражательный характер. У детей отсутствует способность к психическому напряжению, целенаправленной деятельности. Развитие при данной форме олигофрении существенно замедленное, но к концу обучения в школе такие дети становятся способными к элементарным видам труда.

Психическая деятельность обучающихся с умственной отсталостью обладает рядом общих и специфических особенностей.

К общим особенностям необходимо отнести особенности психики, присущие всем детям, страдающим олигофренией, служащие основанием для объединения в отдельную категорию детей с отклонениями в развитии. Все дети с интеллектуальными нарушениями имеют значительные отклонения в словесно-логическом мышлении, нарушения высших процессов памяти и произвольного внимания [68].

Специфические особенности психики обуславливаются своеобразием структуры дефекта, его отнесенности к определенной группе олигофрении, выделенных М.С. Певзнер. Могут встречаться обучающиеся с грубыми нарушениями поведения, с резкими моторными затруднениями, с выраженными нарушениями фонетико-фонематического слуха и др. Кроме того, отдельные обучающиеся, могут обладать специфическими особенностями, резко отличающими их от одноклассников.

По мнению многих отечественных ученых, занимающихся вопросами олигофренопсихологии, дети с умственной отсталостью способны к развитию. Под данным утверждением понимается возможность возникновения качественно новых, более сложных психических образований (Л.С. Выготский, Л.В. Занков и др.). Данное утверждение подтверждается различными экспериментальными исследованиями, однако признается факт, что развитие ребенка, страдающего умственной отсталостью, происходит на аномальной основе, что и обуславливает замедленность развития и существенные отклонения от нормы.

В зарубежной психологии к вопросу возможности развития детей с умственной отсталостью подходят неоднозначно. Ряд ученых признают позицию отечественной олигофренопсихологии. Другие своими исследованиями стремятся доказать, что умственно отсталые дети не только способны к развитию, но и могут достичь уровня нормы (Е.Н. Моргачева). В данном случае речь, скорее, идет о детях, имеющих с задержку

психического развития, неправомерно отнесенных к числу умственно отсталых [68]. Третьи полностью отрицают возможность подлинного развития детей с интеллектуальными нарушениями, настаивают на неизменности уровня интеллектуального коэффициента (IQ), который является показателем уровня умственного развития ребенка в зарубежной психологии.

В свете рассмотрения вопроса о развитии детей с умственной отсталостью важную роль играет положение, впервые сформулированное русским психологом и врачом Г.Я. Трошиным (1915), а затем четко обоснованное Л.С. Выготским (1935), заключающееся в единстве основных закономерностей развития ребенка, развивающегося по нормальному и аномальному пути.

Коррекция недостатков психической деятельности детей с умственной отсталостью возможна, однако результаты ее ограничены. Умственная отсталость по существу своему является необратимым состоянием [68].

Обучение оказывает значительное влияние на развитие детей с интеллектуальными нарушениями. В результате обучения положительно изменяется структура личности ребенка, повышается активность и целенаправленность деятельности. Со временем обучающиеся с умственной отсталостью научаются подчинять собственную деятельность определенному намерению, словесным инструкциям, развивается умение концентрировать и удерживать внимание, преднамеренно пользоваться приемами запоминания и т.п. Значительно улучшается собственная речь, понимание чужой речи, поведенческие реакции.

Исследователи утверждают, что дети с интеллектуальными нарушениями проходят все основные этапы развития, отличающиеся некоторыми затруднениями и отклонениями. Каждый этап протекает в течение более продолжительного времени, а переход к следующему этапу сопряжен с большими трудностями.

Таким образом, в современной науке существует несколько классификаций умственной отсталости.

Первая классификация умственной отсталости, основанная на клиническом подходе, была предложена Э. Крепелиным и выделяла 3 степени тяжести: дебильность, имбецильность, идиотия.

Международная классификация болезней (МКБ-10) выделяет 4 степени умственной отсталости: легкая степень (IQ = 69-50), умеренная степень (IQ = 50-35), тяжелая степень (IQ = 34-20), глубокая степень (IQ < 20).

Пять форм умственной отсталости выделила М.С. Певзнер: неосложненная форма, умственная отсталость (УО) с преобладанием процессов возбуждения или торможения, УО со снижением функций анализаторов или с речевыми отклонениями, УО с психопатоподобным поведением, УО с выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга» [80].

Клиническая картина умственной отсталости характеризуется нарушениями всех психических процессов в различной степени: мышление, память, внимание, воображение, ощущение, восприятие. Речь обучающихся с умственной отсталостью отличается нарушениями формирования и протекания всех сторон: лексической, семантической, грамматической, фонетической и фонематической. Письменная речь начинает формироваться на третий год обучения.

Дети с легкой степенью умственной отсталостью осваивают адаптированную основную общеобразовательную программу для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), реализующуюся в пролонгированные сроки.

1.2. Навык осознанного чтения как психолого-педагогический феномен

В трудах А.К. Аксёновой чтение определяется как сложный когнитивный процесс, заключающийся в декодировании буквенных символов в звуки, направленный в конечном счете на понимание прочитанной информации. Чтение зависит от правильного понимания звукового облика слова. В основе процесса чтения лежит становление и развитие многочисленных нервных связей в коре больших полушарий при активном участии зрительного, речедвигательного и речеслухового анализаторов.

Исследователь Т.П. Сальникова рассматривает навык чтения в двух смыслах: узком, в рамках которого чтение определяется как процесс формирования навыка чтения, и в широком, согласно которому чтение является сочетанием техники чтения и понимания прочитанного [76].

В работах В.Д. Петунова, выделяются следующие основные элементы процесса чтения:

- 1) Узнавание знаков, букв и слов, ранее известных читающему, но чаще не несущих основной информационной нагрузки;
- 2) Осознание знаков, букв и предложений, тоже ранее известных, но уже несущих основную информационную нагрузку;
- 3) Действие (или принятие решения): сравнение, образное представление, кодирование, воображение, запоминание и другие процессы, связанные с мышлением и запоминанием под воздействием читаемого текста.

Важное место в узнавании слова отводится пониманию ранее прочитанного, в данном случае наглядно прослеживается взаимосвязь двух сторон процесса чтения, выделенных Т.Г. Егоровым: зрительно-моторной (гностико-праксической) и смысловой (символической). Гностико-праксическая сторона чтения заключается в движении глаз и производимых рече-звуко-двигательных операциях, Символическая

сторона – в понимании смысла текста и выражении отношения читателя к читаемому [23; 49; 51]. Осмысление текста происходит при помощи соотнесения зрительного образа написанного слова с его произношением. Понимание прочитанного определяется характером восприятия. Зрительно-моторную и смысловую сторону процесса чтения следует рассматривать в тесном взаимодействии [23; 65]. Взаимодействие между ними, как отмечал Т.Г. Егоров, осуществляется в форме смысловой догадки

Вслед за Т.Г. Егоровым Р.И. Лалаева выделяет две стороны процесса чтения: техническую и смысловую. Техническая сторона позволяет соотносить зрительный образ со звуковым. Смысловая сторона чтения, в свою очередь, ответственна за понимание текста. Обе стороны формируются в процессе овладения навыком чтения.

В работах А.К. Аксеновой перечисляются и характеризуются технические навыки чтения, среди которых:

- Правильное чтение – чтение, которое отличается отсутствием искажений звукового состава слов и соблюдением орфоэпических норм.
- Осознанное чтение – чтение, характеризующееся полноценным и адекватным пониманием смысла прочитанного текста.
- Беглое чтение – чтение, характеризующееся темпом, близким к разговорной речи, и отличающееся опережением произношения пониманием.
- Выразительное чтение – чтение, характеризующееся интонационной передачей эмоционального и смыслового содержания текста [2].

В процессе чтения происходит звуковой анализ и синтез элементов языка. Показательным примером аналитико-синтетического характера процесса чтения может быть ранний этап развития навыка чтения, при котором сначала производится анализ букв, после реализуется их перевод в звуки, которые соединяются в слоги, из которых затем складывается слово [57].

Анализ зарубежных источников позволяет сделать вывод о том, что конечной целью чтения является понимание прочитанного, то есть создание мысленного представления о том, что читается [95].

Наименьшей единицей процесса чтения является слово. Буквы являются только ориентиром при чтении. В процессе чтения взгляд улавливает не все буквы, а «доминирующие», то есть наиболее информативные (слоγοобразующие гласные, сочетание согласных, образующие основу слова, начальный согласный в слове).

В процессе чтения читатель то забегает вперед по тексту (так происходит узнавание), то возвращается назад к ранее прочитанному, сверяя первоначально возникшую гипотезу с написанным, а уже после этого происходит процесс декодирования лексического значения слова.

В процессе чтения взаимодействуют сенсомоторный и семантический уровни.

Сенсомоторный уровень регулирует скорость и точность восприятия и включает в себя следующие звенья:

- звуко-буквенный анализ;
- удерживание и сохранение в памяти полученной информации;
- смысловые догадки, возникающие на основе этой информации;
- сличение, контроль [46].

Семантический уровень, основываясь на данных сенсомоторного уровня, обеспечивает понимание значения отдельных слов и смысла целого речевого высказывания.

В результате взаимодействия данных уровней реализуется процесс чтения как со стороны скорости и точности восприятия и распознавания языковых знаков, так и со стороны адекватного понимания семантики.

Психофизиологической основой процесса чтения является совместная работа зрительного, акустического и кинестетического анализаторов [40].

Нейрофизиологической основой, обеспечивающей процесс чтения, – взаимодействие различных отделов коры левого полушария головного мозга: заднелобных, нижнетеменных, височных, затылочных.

Таким образом, трактовка понятия «чтение» исследователями сводится к мысли о признании семантической составляющей процесса чтения одним из основополагающих элементов, наряду с техническими сенсомоторными процессами. Исходя из этого приходим к выводу о том, что навык осознанного чтения является важнейшим элементом, освоение которого необходимо для полноценного овладения чтением.

Отечественные ученые (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) исследовали психологическую природу навыка осознанного чтения, механизмы его протекания и особенности развития.

Анализ психолого-педагогической литературы отражает различные подходы к формулировке феномена осознанного чтения. Существует большое количество синонимичных понятий таких как «смысловое чтение», «сознательное чтение» (К.Д. Ушинский) [84], «объяснительное чтение» (В.П. Шереметевский, В.И. Водовозов, Н.Ф. Бунаков и др.) [58], «осмысленное чтение» (Нечаев, Е.Л. Шварц) [62; 89]. Все исследователи понимали под данным феноменом процесс воспроизведения звукового состава слова.

Исследователь Т.Г. Егоров выдвинул понятие «осмысление прочитанного» под которым подразумевал понимание прочитанного как на уровне слова, так и понимание смысла всего текста, в зависимости от уровня развития навыка чтения [23; 24].

Исследователь Н.С. Рождественский оперирует понятием «понимание смысла речи», в котором выделяет три ступени: понимание фактической стороны текста, понимание подтекста и понимание внутренней мотивации речи или плана замысла [67].

В работах А.А. Леонтьева, И.А. Зимней, Н.И. Жинкина, А.Н. Соколова используется термин «смысловое восприятие текста» [27, 28, 54, 78]. В смысловом восприятии ученые выделяют 4 этапа:

- 1) Смысловое прогнозирование, другими словами – угадывание последующих частей,
- 2) Вербальное сличение, заключающееся в опознавании графических образов, формировании умения делить тексты на слова, словосочетания и предложения.
- 3) Определение смысловых связей между фрагментами текста.
- 4) Понимание текста и подтекста [7].

По мнению В.Г. Горецкого, Л.И. Тикуновой, смысловая сторона чтения заключается в совокупном понимании читателем:

- 1) Значений слов, употребляющихся как в прямом, так и в переносном значении;
- 2) Содержания предложений и их смысловой связи;
- 3) Предметного плана содержания отдельных частей текста (абзацев, эпизодов и пр.) и их смысла;
- 4) Основного смысла содержания текста, своего отношения к прочитанному [20]

По мнению Р.И. Лалаевой, осознанное чтение – сложный психофизиологический и психолингвистический процесс, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон текста.

Отечественный педагог К.Д. Ушинский указывал на познавательное значение чтения и важность эстетического воздействия на читателя [72]. Им была создана система, получившая название «объяснительное чтение».

Термин «осознанное чтение» в методике используется в двух значениях:

- 1) техника чтения, заключающаяся в уровне сознательности выполнения операций декодирования буквенных символов;

2) в более широком смысле, согласно работам Т.Г. Рамзаевой, «осознанное чтение» функционирует на различных уровнях протекания процесса чтения:

1. Первый уровень осознанного восприятия текста соответствует аналитическому этапу формирования навыка чтения и заключается в понимании большей части слов, употребленных в прямом и переносном смысле; понимании отдельных предложений и их взаимосвязи; понимании смысла отдельных частей текста и смысла текста в целом.

2. Второй уровень основывается на первом и заключается в осмыслении подтекста произведения, то есть уяснении идейной направленности, образной системы, изобразительно-выразительных средств языка, авторской позиции и собственного отношения к прочитанному.

3. Можно выделить третий уровень осознанного чтения, при котором читатель способен осознавать свои читательские интересы и сознательно определять круг чтения с ориентацией на собственные возможности.

Осознанность чтения определяется зарубежными коллегами как способность воспроизводить, воспринимать, понимать, анализировать и оценивать письменный текст, осознавать цель чтения [97].

Понимание прочитанного характеризуется как продукт двух связанных между собой навыков: декодирования, способности распознавать отдельные написанные слова и понимания языка, процесса интерпретации слов и связного дискурса. На ранних этапах обучения чтению умение декодировать является наиболее важным фактором в процессе чтения [96]

Таким образом, в современной методике утвердилась точка зрения, что осознанное чтение включает в себя:

- осмысление значения всех языковых единиц текста;
- понимание идеи произведения, образной системы, художественных средств языка, авторской позиции и собственного отношения к прочитанному;

С опорой на анализ лингвистических и психолого-педагогических подходов к раскрытию сущности исследуемого феномена под навыком осознанного чтения понимается совокупность технических и смысловых умений, ориентированных на декодирование текста, результатом которого является полное и адекватное понимание значений синтаксических единиц текста, осмысление подтекста.

В структуре навыка осознанного чтения выделяются следующие умения: технические умения, заключающиеся в сформированности беглого синтетического чтения, умение отвечать на поставленные вопросы в соответствии с содержанием, озаглавливать текст, определять основную мысль, составлять план и пересказывать текст.

Выделим и охарактеризуем уровни сформированности навыка осознанного чтения.

Высокий уровень сформированности навыка осознанного чтения заключается в полном понимании всех единиц текста, общего и скрытого смысла прочитанного, усвоении образной системы; умении делить текст на части и составлять план текста; способности пересказать текст точно с использованием авторской лексики; умении озаглавливать текст и формулировать основную мысль текста самостоятельно и с незначительной помощью со стороны взрослого.

Средний уровень сформированности навыка осознанного чтения отражается в основном в понимании единиц текста, характеризующимся нераспространенными затруднениями в понимании иносказательных выражений, устойчивых словосочетаний, образной системы, незначительным упущением структурных и содержательных элементов текста, наличием некоторых искажений в понимании прочитанного; пересказом текста с опорой на вопросы при использовании авторской лексики; способности озаглавливать текст, опираясь на наводящие вопросы; способности определять основную мысль с помощью взрослого.

Низкий уровень сформированности навыка осознанного чтения отражается в основном в непонимании структурных единиц текста, фрагментарным усвоением содержания прочитанного, наличием большого количества искажений в понимании текста, неспособностью к усвоению значения образных выражений; примитивностью пересказа, заключающейся в употреблении простых нераспространенных предложений, называющих героев и их действия; способностью озаглавливать текст с максимальной помощью со стороны взрослого, невозможностью определить основную мысль текста.

Таким образом, чтение является сложным когнитивным процессом, осуществляющимся при активном участии зрительного, речедвигательного и речеслухового анализаторов.

Навык чтения рассматривается отечественными учеными как процесс, в котором находятся в тесной взаимосвязи техническая и семантическая составляющая.

Навык осознанного чтения, являясь семантической составляющей процесса чтения, можно определить как совокупность технических и смысловых умений, ориентированных на декодирование текста, результатом которого является полное и адекватное понимание значений синтаксических единиц текста, осмысление подтекста; в качестве структурных составляющих исследуемого феномена выделены следующие умения: беглое синтетическое чтение, умение отвечать на поставленные вопросы в соответствии с содержанием, озаглавливать текст, определять основную мысль, составлять план и пересказывать текст; охарактеризованы уровни сформированности навыка осознанного чтения: высокий, средний и низкий уровни, отличающиеся качественным своеобразием.

1.3. Особенности формирования навыков чтения у обучающихся 11-12 лет с легкой степенью умственной отсталости

Чтение является сложным психофизиологическим процессом. В акте чтения задействованы зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализатор. В основе процесса чтения, по мнению Б.Г. Ананьева, находятся сложные механизмы взаимодействия этих трех анализаторов и временных связей двух сигнальных систем.

Чтение образуется значительно позднее, чем устная речь, так как является одним из видов письменной речи, формирование которой происходит на базе устной речи. Письменная речь характерна для более высокого этапа речевого развития. В процессе письменной речи возникают новые связи между словами услышанными, произнесенными и увиденными [72]. Письменная речь, в отличие от устной, является зрительно-слухомоторным образованием, то есть реализуется при участии зрительного, речедвигательного, речеслухового анализатора [18].

Навык чтения появляется у ребенка, развитие которого протекает по нормальному сценарию, в период, предшествующий школьному, или в начале школьного периода жизни.

Процесс формирования навыка чтения состоит из ряда взаимосвязанных этапов. Каждая предыдущая ступень формирования навыка чтения содержит элементы, обуславливающие переход к следующей ступени развития.

Выделяется три этапа формирования навыка чтения:

1) Аналитический – овладение частями целого, при этом целое возникает в результате целенаправленного объединения частей;

2) Синтетический – обеспечивается возможность синтеза за счет вновь образовавшихся связей;

3) Этап автоматизации – обобщение и закрепление тех связей, которые сформировались на первых двух этапах [51].

На первом этапе у детей часто возникают трудности в понимании смыслового значения текста [91]. Смысловое осознание текста, формирование своего отношения к прочитанному возникает на более позднем этапе развития навыка чтения, когда побуквенный анализ и синтез слов осуществляются автоматически и практически не контролируются сознанием.

Егоров Т.Г. выделяет следующие 4 ступени процесса формирования навыка чтения, отличающиеся качественным своеобразием:

1) овладение звуко-буквенными обозначениями (при нормальном развитии формируется в 1 классе);

2) послоговое чтение (при нормальном развитии формируется в 1 классе);

3) ступень становления синтаксических приемов чтения (при нормальном развитии формируется во 2–3 классах);

4) ступень синтетического чтения (при нормальном развитии формируется в 4 классе).

Каждая из данных ступеней процесса формирования навыка чтения отличается качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими затруднениями, задачами и приемами овладения.

Овладение звуко-буквенными обозначениями происходит на протяжении всего добукварного и букварного периода. Однако психологическая структура процесса овладения звуко-буквенными обозначениями в добукварный период отличается, от психологической структуры конца букварного периода. На данной ступени обучающиеся проводят анализ речевого потока, предложения, учатся делить слова на слоги и звуки. Научившись выделять звуки из потока речи, дети соотносят звук с буквой, которая является его графическим изображением. Далее в процессе акта чтения обучающиеся осуществляют синтез букв в слоги, слогов в слова, после соотносят прочитанное слово со словом устной речи.

Ребенок, начинающий постигать навык чтения, воспринимает букву не в качестве простейшего графического элемента, для него буква сложна по графическому составу, составляется из нескольких элементов, различно расположенных в пространстве относительно друг друга [79]. Д.В. Эльконин характеризует чтение, формирующееся на первой ступени, как «процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели».

Успешность и скорость усвоения букв напрямую зависит от достаточной сформированности таких функций, как фонематическое восприятие, фонематический анализ, зрительный анализ и синтез, пространственные представления, зрительный гнозис.

Скорость чтения на ступени овладения звуко-буквенными обозначениями очень низкая, темп определяется, главным образом, характером читаемых слогов. Так, например, простые открытые слоги читаются быстрее, в отличие от слогов со стечением согласных. Понимание читаемого происходит не одновременно со зрительным восприятием слова, а следует за ним. Осознание семантики слова происходит только после того, как оно произнесено слитно вслух. В некоторых случаях прочитанное слово осознается не сразу. Тогда, чтобы узнать и понять слово, ребенку приходится часто повторять его.

В процессе чтения слов и предложений на данном этапе почти не используется смысловая догадка. Она имеет место только при чтении конца слова и возникает не на базе ранее прочитанного, а на базе предыдущей части слова

Степень слогового чтения характеризуется протеканием узнавания букв и слияния звуков в слоги без затруднений. Слоги в процессе акта чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами. Другими словами, наименьшей единицей чтения на данной ступени является слог. Скорость чтения на данном этапе довольно низкая. Темп чтения остается приблизительно в 3,5 раза ниже, чем на следующих ступенях, что

объясняется преобладанием аналитического способа чтения, отсутствием синтетического чтения и целостного восприятия. Обучающиеся на данном этапе читают слово по слогам, после объединяет слоги в слово и только далее осмысливает прочитанное. На ступени слогового чтения сохраняется трудность синтеза, объединения слогов в слово, наибольшие трудности возникают при чтении длинных и трудных по структуре слов, остаются затруднения в установлении грамматической связи между словами и предложениями.

Степень становления целостных приемов восприятия является переходной от аналитического к синтетическому приему чтения. На данном этапе простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по своей звуко-слоговой структуре читаются еще по слогам [57].

На ступени становления целостных приемов восприятия значительная роль отводится смысловой догадке. Дети часто заменяют окончания слов и слова полностью, основываясь на смысле ранее прочитанного, будучи не в состоянии осуществить контроль зрительного восприятия. Результатом подобного угадывания становится резкое расхождение прочитанного с непрочитанным, появление большого количества ошибок. Все эти процессы приводят к частым регрессам, возвращению к ранее прочитанному с целью исправления, уточнения или контроля. Смысловая догадка появляется только в пределах предложения, а не общего содержания текста. Более зрелым на данной ступени является синтез слов в предложения. Скорость чтения на этом этапе возрастает.

Для ступени синтетического чтения характерны целостные приемы чтения: чтение словами и группами слов. Трудности чтения с технической точки зрения отсутствуют. Главной задачей является осмысление прочитанного. Процессы осмысления содержания преобладает над процессом восприятия. На данной ступени читатель осуществляет помимо синтеза слов в предложения, синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка основывается как содержанием прочитанного предложения, так и

смыслом и логикой текста. Ошибки в процессе чтения возникают редко, что обусловлено достаточно развитым целостным восприятием, контролирующим догадку.

Скорость чтения на ступени синтетического чтения достаточно высокая. Сохраняются затруднения в синтезе слов в предложения и синтезе предложений в текст. Понимание прочитанного достигается только тогда, когда обучающийся знает лексическое значение каждого слова в предложении, понимает существующие в предложении и тексте грамматические и лексические связи [57].

С развитием навыка чтения понимание прочитанного постепенно нарастает и продолжает расти даже в зрелости. Переход от ступени послогового чтения к ступени становления синтетических приемов чтения отличается наиболее резким скачком.

Таким образом, понимания прочитанного возможно достичь только при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи [57].

Сформированность устной речи, фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнестиса, является главным условием успешного овладения навыком чтения.

Подводя итог, нужно отметить, что акт чтения – сложный системный акт, в основе которого лежит функционирование взаимосвязанных звеньев, обеспечивающих освоение данного процесса. Формирование навыка чтения реализуется в процессе продолжительного целенаправленного обучения.

Исследователи отмечают, что обучающиеся с умственной отсталостью проходят те же этапы формирования навыка чтения, что и обучающиеся с сохранным интеллектом. Отличие заключается в скорости овладения и объясняется тем, что обучающимся с интеллектуальными нарушениями

требуется значительно больше времени и усилий для освоения каждого навыка.

С точки зрения Р.С. Колеватовой и Н.К. Сорокиной, замедленный темп формирования навыка чтения у обучающихся с интеллектуальными нарушениями обусловлен недостаточным уровнем сформированности фонематического восприятия, из-за чего возникают трудности в различении оппозиционных звуков, нарушаются пространственные представления, зрительный анализ и синтез, вследствие которого дети, страдающие умственной отсталостью, не всегда точно соотносят графемы с фонемами [43; 79].

Переход на новый этап формирования навыка чтения сопряжен с наличием ряда затруднений, как отмечается А.К. Аксеновой и Н.К. Сорокиной [3; 79].

Процесс чтения у обучающихся с олигофренией отличается косностью. Из-за низкой способности к звуко-слоговому анализу и синтезу в данной группе детей чтение отличается низкой скоростью узнавания и понимания читаемого.

Первые и самые большие трудности возникают на этапе слияния звуков в слоги, связаны они с попыткой механического заучивания слогов. На данной ступени чтение отличается нарушением логических пауз, модуляции, неправильным распределением дыхания. Следующие трудности появляются в процессе перехода от послогового чтения к чтению целыми словами, возникают они в связи с нарушениями таких процессов как внимание и память.

Беглое чтение у обучающихся с умственной отсталостью начинает зарождаться только с 10–11 лет. Однако беглость связана с уровнем сложности текста. На данном этапе понимание прочитанного возникает приблизительно в два раза медленнее, чем у детей с сохранным интеллектом, что объясняется бедностью словарного запаса, более низким темпом появления смысловой догадки, узостью поля зрения. Беглость чтения у детей

с интеллектуальными нарушениями находится в прямой зависимости от информационной, лексической и структурной сложности текста.

Осознанностью чтения, заключающейся в осмыслении прочитанного, обучающиеся с сохранным интеллектом овладевают на последней ступени формирования навыка чтения. Обучающимися с интеллектуальными нарушениями данный навык осваивается с трудом, иногда остается недоступным вовсе. Детям с олигофренией хорошо доступны повествовательные тексты небольшого объема, не осложненные по структуре, с малым количеством персонажей, близкие к их жизненному опыту. В противном случае информация воспринимается фрагментарно, смысл искажается.

Обучающимся с легкой умственной отсталостью оказываются непонятными многие слова и словосочетания, отдаленные от их жизненного опыта (например, выражение «Мальчик, будто увидав волка...», объясняют как «Мальчик увидел волка»). Еще сложнее для понимания образные выражения, фразеологические обороты и крылатые слова и выражения. Обучающиеся с умственной отсталостью сталкиваются с затруднениями при установлении причинно-следственных связей. Все это является следствием низкого уровня общего развития и малого жизненного опыта. Как отмечает Р.И. Лалаева, нарушения наглядно-образного мышления приводят к искажению представления ситуации, описанной в произведении.

При любом способе чтения читающий повторяет звуковой образ читаемого (вслух или «про себя»), от этого проговаривания зависит закрепление информации в памяти и ее осмысление.

В результате проговаривания вслух читающему легче воспроизвести полученную при прочтении информацию, в связи с тем, что информация при таком способе чтения подкрепляется слуховой памятью и речедвигательной памятью, подключающейся при работе артикуляционного аппарата.

При способе чтения «про себя» обучающемуся труднее воспроизвести прочитанное, в связи с тем, что опора на слуховую и речедвигательную память отсутствует.

Из этого следует, что чтение «про себя» обучающимися с интеллектуальными нарушениями формируется значительно позднее (в среднем и старшем возрасте) и используется крайне редко. Навык чтения «про себя» формируется не у всех обучающихся с олигофренией.

Для преодоления этих затруднений необходима коррекционно-развивающая работа, которая должна проводиться целенаправленно и систематически на протяжении всего обучения для достижения максимально возможного результата.

Базовым компонентом, лежащим в основе процесса чтения, является технический компонент, включающий скорость и способ чтения. Поэтому, на наш взгляд, работу по формированию навыка осознанного чтения необходимо начинать с укрепления и развития базовых умений. Коррекционно-логопедическая работа в данном направлении может реализовываться через фронтальные занятия. Упражнения и игры, направленные на улучшение технических характеристик процесса чтения, унифицированы для всей группы обучающихся.

Для достижения эффективности в выработке навыка осознанного чтения необходимо, в первую очередь, закрепить и упрочить навык правильного чтения. С этой целью должны реализовываться специальные упражнения, направленные на точное воспроизведение слогов и слов, способствующие установлению связи между работой зрительного и речедвигательного анализаторов в процессе чтения слогов и слов, соотнесению зрительного и речедвигательного образа данных единиц, закреплению их в памяти, дифференциации графически и фонетически близких единиц чтения, слиянию воедино процессов восприятия слова и его осознания.

Начинать следует с предварительных упражнений, отрабатывающих четкую артикуляцию слогов и слов. Упражнения, направленные на тренировку артикуляционного аппарата, позволят увеличить скорость чтения. Артикуляционную гимнастику необходимо проводить в начале урока. Продолжительность данного этапа может составлять 1–2 минуты. При этом отрабатывается темп речи, ведется работа над голосом и дыханием.

Затем следует провести работу над развитием зрительно-моторной координации и расширением поля зрения, что может способствовать улучшению техники чтения, а вместе с тем и повышению степени понимания прочитанного.

При работе над смысловым компонентом чтения необходимо включать упражнения, направленные на тренировку памяти, которые призваны улучшить словесно-логическую память, проявляющуюся в запоминании, сохранении, узнавании и воспроизведении информации.

Важно прорабатывать смысловое восприятие и осознание текста, работать над формированием логико-семантических приемов переработки информации, установлением причинно-следственных связей.

Предварять работу с текстом должна тщательная подготовка обучающихся к его восприятию. Во-первых, может потребоваться наглядная демонстрация явлений, процессов, предметов или ситуаций, описанных в тексте. В таком случае можно прибегнуть к использованию иллюстративного материала, макетов, проведению экскурсий и пр. Во-вторых, работа с текстом должна начинаться с его целостного восприятия. В связи с этим детям, имеющим интеллектуальные нарушения, не владеющим в полной мере навыками чтения в целом и навыком осознанного чтения в частности, необходимо услышать эталонный образец чтения текста. Это может быть выразительное чтение текста учителем, если речь идет о художественном произведении, то возможно воспроизведение аудиозаписи актерского чтения: многие современные учебники литературного чтения и литературы дополнены фонохрестоматиями. Выразительное чтение текста познакомит

детей с текстом, даст им базу для дальнейшей работы. При этом текст первично должен прослушиваться без зрительной опоры в связи с тем, что скорость чтения учителем или темп аудиозаписи текста детям с умственной отсталостью недоступен, следить за процессом чтения он не сможет.

На следующем этапе необходимо перейти к словарной работе, которая заключается в объяснении значений всех незнакомых слов и выражений. Эффективнее всего предложить обучающимся во время прослушивания, следя по тексту, пометать встретившиеся им незнакомые слова. Считаем, что работа должна строиться именно таким образом, чтобы дети не записывали слова, а только отмечали их каким-либо условным знаком, так как в противном случае ребенок будет не в состоянии воспринимать информацию на слух, заостряя внимание на моторных и зрительных операциях. Во время проработки лексических значений слов также важно использовать наглядность, чтобы дети могли не только услышать значение слова, но и на конкретных примерах понять, в каких ситуациях оно может использоваться, как выглядит тот или иной предмет или явление, описываемое в тексте. Таким образом, мы сможем воздействовать сразу на несколько анализаторов, в зависимости от того, какую наглядность используем, а это значит, что вероятность запоминания значения слова увеличится, оно попадет в пассивный словарь ребенка, а в дальнейшем может закрепиться в активной речи. Тем самым мы работаем на расширение кругозора обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Только после этого можно переходить к совместному чтению, сопровождающемуся комментариями учителя и исправлениями ошибок. Процесс чтения должен занимать основную часть урока, при этом задания необходимо модифицировать: хоровое чтение, чтение по цепочке, выборочное чтение, эстафета, чтение по ролям и пр. [2]

Повторное чтение позволит перейти к анализу текста. Для обучающихся с интеллектуальными нарушениями более доступен анализ от частного к общему. Для успешности анализа текста необходима тщательная

последовательная проработка содержания с акцентированием внимания на отдельных ключевых элементах текста, после которой обучающиеся подводятся к пониманию общего смысла произведения, его идеи.

На данном этапе возможна работа по вопросам. Начинать следует с простых вопросов, ответы на которые содержатся в тексте. Вопросы к подтексту следует задавать, только убедившись в корректности усвоения информации, содержащейся в прочитанном тексте. На этом же этапе, подводя черту анализа, можно попросить детей озаглавить текст.

Наиболее трудной является работа с художественными средствами языка. Работа над изобразительно-выразительными средствами языка должна проводиться с опорой на наглядность. Для облегчения понимания образных выражений можно проводить сравнение прямого и переносного значения слов и выражений.

После тщательной проработки информационной и смысловой составляющей текста необходимо перейти к составлению плана, лучше, чтобы первоначально количество пунктов плана соответствовало количеству абзацев. С учетом стартовых возможностей детей данная работа может выполняться в виде отбора подходящих сюжетных картинок из множества предложенных, более простой вариант – расположение сюжетных картинок в правильной последовательности. Однако считаем, что, подобрав сюжетные картинки к абзацам, их лучше назвать и преобразовать таким образом иллюстративный план в текстовый. Это позволит в дальнейшем научиться составлению плана текста без помощи наглядности. Обучение детей с интеллектуальными нарушениями составлению плана текста реализуется первоначально коллективно при максимальной помощи учителя. Степень поддержки со стороны учителя снижается по мере освоения умения.

Последним этапом работы над осмыслением текста является пересказ и творческая переработка, которая может выражаться в иллюстрировании отдельных частей текста, инсценировании.

Обучающиеся с умственной отсталостью нуждаются в дополнительном стимулировании активной деятельности: поощрении, частой смене видов деятельности, игровой форме проведения занятий и др.

Чтение «про себя» у обучающихся с умственной отсталостью формируется с трудом. При работе над обучением молчаливому чтению учителю сложнее проконтролировать процесс чтения, его правильность. Читая текст самостоятельно, дети данной группы сталкиваются с трудностями при выделении существенных деталей, установлении причинно-следственной связи. Для облегчения работы над обучением чтению «про себя» на первых порах необходимо осуществлять тщательный отбор текстов, предлагая к прочтению только простые по содержанию и слоговой структуре входящих в него слов. Постепенно можно усложнять тексты, проводя предварительную словарную работу. При обучении данному виду чтения возможно чередование чтения вслух и «про себя».

Таким образом, формирование навыка чтения у обучающихся с интеллектуальными нарушениями происходит по тому же принципу, что и у детей с сохранным интеллектом, но реализуется в более продолжительные сроки. Причина кроется в несформированности фонематического восприятия, зрительного анализа и синтеза.

Логопедическая работа должна проводиться в двух направлениях: развитие технических навыков чтения и формирование смыслового компонента навыка чтения.

Для развития технических навыков чтения необходимо включать в структуру урока артикуляционную гимнастику и упражнения, направленные на тренировку зрительно-моторной координации и расширение поля зрения.

Формирование навыка осознанного чтения следует выстраивать по следующей схеме: предварительное прослушивание эталонного чтения – словарная работа – совместное неоднократное чтение – последовательная проработка содержания – выделение ключевых частей текста – определение

основной мысли – составление плана текста – пересказ – творческое осмысление произведения.

Выводы по главе 1

Анализ психолого-педагогической литературы позволил прийти к выводу о том, что природа умственной отсталости и причины ее возникновения на настоящий момент досконально изучены.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что олигофрения является необратимым патологическим состоянием, связанным с органическим поражением головного мозга. Однако ряд ученых трактует умственную отсталость более широко, дополняя это понятие дефицитным состоянием интеллекта, возникшим в результате нахождения ребенка в неблагоприятных социальных условиях.

Для детей с интеллектуальными нарушениями характерно слабое течение процесса возбуждения, конкретно-ситуационный характер мышления, неспособность к выделению существенных признаков предмета и обобщению. Тяжелые формы умственной отсталости влекут за собой невозможность обучения.

Исследователи отмечают, что умственная отсталость вызывает несформированность всех операций речевой деятельности, нарушения процессов внимания, памяти, восприятия.

Письменная речь обучающихся с интеллектуальными нарушениями начинает формироваться с задержкой и отличается отсутствием логики в построении высказываний, грамматической и лексической связности предложений.

Легкая умственная отсталость характеризуется развитием обиходной речи на достаточном уровне. Специальная программа обучения при данном дефекте, как правило, усваивается успешно, однако имеет ряд особенностей.

Так, например, обучение реализуется в пролонгированные сроки, а методика обучения основывается на конкретно-наглядных способах.

Люди с интеллектуальными нарушениями легкой степени отличаются относительной адекватностью поведения, индивидуализированностью черт личности и характера, негрубыми нарушениями познавательной сферы.

По мнению исследователей, дети с умственной отсталостью проходят все основные этапы развития с некоторыми затруднениями и отклонениями.

На основе анализа психолого-педагогической литературы мы пришли к выводу о том, что навык осознанного чтения – это совокупность технических и смысловых умений, ориентированных на декодирование текста, результатом которого является полное и адекватное понимание значений синтаксических единиц текста.

В структуре навыка осознанного чтения выделяются следующие умения: технические умения (беглое синтетическое чтение), умение отвечать на поставленные вопросы в соответствии с содержанием, озаглавливать текст, определять основную мысль, составлять план и пересказывать текст.

Навык осознанного чтения может быть сформирован на высоком, среднем и низком уровне, каждый из которых отличается качественным своеобразием.

Процесс формирования навыка чтения состоит из трех этапов: аналитического, синтетического и этапа автоматизации. Формирование навыка осознанного чтения происходит на последнем этапе.

Как и другие психические процессы, формирование навыка чтения происходит с задержкой ввиду недостаточного уровня сформированности фонематического восприятия, низкой способности к звуко-слоговому анализу и синтезу, нарушениями процессов внимания и памяти.

Навык осознанного чтения обучающиеся с умственной отсталостью осваивают с трудом, в ряде случаев не осваивают вовсе. Это связано с бедностью лексического запаса, затруднениями при установлении

причинно-следственных связей, низким уровнем общего развития, нарушениями наглядно-образного мышления.

Процесс формирования навыка осознанного чтения не исключает работу над технической стороной процесса, а сопровождается упражнениями, направленными на развитие артикуляции, зрительно-моторной координации, расширение поля зрения. Сама же работа над формированием навыка осознанного чтения обучающихся с умственной отсталостью легкой степени протекает по обычной схеме, однако отличается некоторыми особенностями: увеличением словарной работы, наглядным сопровождением работы над текстом, установлением связи текста с жизненным опытом обучающихся, многократным прочтением текста, индуктивным способом определения основной мысли, сопровождающимся наводящими вопросами.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 11-12 ЛЕТ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

2.1. Организация и методика исследования

Опытно-экспериментальная работа производилась на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения основной школы-интерната № XX республики Хакасия Ширинского района. Выборку составили обучающиеся 5 класса в возрасте 11–12 лет в составе 9 человек. Состав выборки исследования формировался с учетом двух факторов: диапазона возраста от 11 до 12 лет и наличия в анамнезе умственной отсталости легкой степени.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что формирование навыка осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости будет результативным, если разработать и реализовать поэтапно логопедическое обеспечение в виде комплекса логопедических упражнений, содержание которого обогащено логопедическими упражнениями, направленными на тренировку артикуляционного аппарата, зрительно-моторной координации, памяти, на развитие смыслового восприятия и осознания текста, на формирование логико-семантических приемов переработки информации и установление причинно-следственных связей.

Целью констатирующего эксперимента стало определение уровня сформированности навыка осознанного чтения обучающихся 11–12 лет с легкой умственной отсталостью.

На уровне констатирующего эксперимента были поставлены следующие задачи:

– отобрать диагностические методики для проведения констатирующего эксперимента;

– отобрать экспериментальную группу обучающихся, отвечающую критериям возраста и нозологии в рамках проводимого исследования;

– провести диагностику уровня сформированности навыка осознанного чтения в экспериментальной группе, обработку и анализ полученных данных.

С целью решения поставленных задач были подготовлены вспомогательные диагностические инструменты: тексты для проверки техники чтения вслух, определения способа чтения и уровня понимания прочитанного.

Отбор текстов производился с учетом уровня развития обучающихся, их нозологии. С целью выявления уровня сформированности осознанного навыка чтения у обучающихся 11-12 лет с легкой умственной отсталостью осуществлен отбор двух диагностических методик: «Стандартизированная методика исследования навыка чтения», предложенная А.Н. Корневым [44], методика О.Б. Иншаковой, Т.В. Ахутиной, О.Е. Головиной «Оценка семантической стороны чтения вслух и “про себя”» [8], диагностическим материалом послужил рассказ Л.Н. Толстого «Котенок».

Работа по определению уровня сформированности навыка чтения в целом и навыка осознанного чтения в частности производилась строго в индивидуальной форме, были исключены отвлекающие факторы. Выполнение заданий предусматривало оказание помощи, степень самостоятельности выполнения заданий отмечалась при оценивании результатов.

1. Оценка скорости чтения.

Скорость чтения оценивалась количеством слов, прочитанных за одну минуту, за исключением слов, прочитанных с ошибками.

Обучающемуся предлагалась следующая инструкция: «Сейчас ты будешь читать текст вслух, постарайся сделать это как можно лучше. Когда ты дочитаешь до конца, я задам тебе несколько вопросов, а ты на них постарайся ответить».

Сведения о скорости чтения каждого ученика заносились в таблицу, по данным которой была составлена гистограмма, позволяющая наглядно представить состояние беглости чтения обучающихся 11–12 лет с легкой умственной отсталостью.

2. Оценка способа чтения.

Способ чтения оценивался по результатам чтения текстов методики СМИНЧ (Приложение А) и рассказа Л.Н. Толстого «Котенок» (Приложение Б) в совокупности.

В случае, если обучающийся большую часть слов прочитывал побуквенно, отмечался преимущественно побуквенный способ чтения. При условии прочтения более половины слов по слогам отмечался способ чтения «переход к слоговому». При автоматизированном слогослиянии отмечался преимущественно слоговой способ чтения. В случае, если обучающийся большую часть двух-, трехсложных слов прочитывал целиком, способ его чтения оценивался как переход к чтению целыми словами. Не требуют комментирования способ чтения, заключающийся в чтении целыми словами, чтении группами слов.

3. Оценка осознанности чтения.

В рамках методики СМИНЧ также была произведена оценка уровня осознанности чтения по результатам прочтения двух текстов, предложенных А.Н. Корневым. Обучающимся были заданы вопросы по прочитанным текстам, ответы на которые содержались в структуре текста в виде слова, словосочетания или предложения. Данная работа позволила выявить коэффициент усвоения текстовой информации. В зависимости от количества правильных ответов нами было выделено четыре условных уровня усвоения информации: высокий, средний, низкий, понимание отсутствует.

Выявление уровня сформированности навыка осознанного чтения в рамках методики О.Б. Иншаковой, Т.В. Ахутиной, О.Е. Головиной «Оценка семантической стороны чтения вслух и “про себя”» производилось на основе рассказа Л.Н. Толстого «Котенок».

Оценка семантической стороны чтения производилась с учетом двух критериев: способности точно пересказать текст и отражения понимания прочитанного на уровне всех синтаксических единиц. В качестве диагностического материала выступил рассказ Л.Н. Толстого «Котенок».

Обучающимся была предъявлена следующая инструкция: «Сейчас тебе нужно будет внимательно прочитать рассказ Л.Н. Толстого «Котенок», потом постараться пересказать его и ответить на вопросы, которые я тебе задам».

Оценка уровня осознанности чтения осуществлялась по следующим критериям:

1. Точность пересказа

Критерии оценки:

2 балла – точный пересказ, не искажающий смысл рассказа, при пересказе употребляется авторская лексика;

1 балл – пересказ носит характер правильных ответов на вопросы, поставленные учителем, используется авторская лексика;

0 баллов – ответы на поставленные вопросы не относятся к содержанию текста;

0 баллов – отказался от ответа на поставленный вопрос.

2. Понимание общего смысла прочитанного.

Для выявления уровня понимания общего смысла рассказа обучающимся было предложено выполнение ряда заданий, распределенных на три блока: понимание общего смысла рассказа, понимание значения отдельных слов и словосочетаний, понимание скрытого смысла рассказа.

I блок. Понимание общего смысла рассказа

1) Ответь на вопрос «О ком (о чем) говорится в рассказе?».

Выполнение первого задания данного блока оценивается по следующей балльной шкале:

3 балла – дан верный ответ;

2 балла – дан неточный ответ;

0 баллов – дан неверный ответ;

0 баллов – отказался от ответа.

2) Подбери другое название прочитанному рассказу.

Система оценки ответов:

3 балла – верно подобрано другое название, соответствующее содержанию и / или идее рассказа;

2 балла – подобрано неточное название;

0 баллов – затрудняется подобрать название или отказывается от ответа.

3) Ответь на вопрос «С чего начинается рассказ?»:

Система оценки ответов:

3 балла – дан верный ответ;

2 балла – дан неточный ответ;

0 баллов – дан неверный ответ;

0 баллов – отказался от ответа.

4) Ответь на вопрос «Чем заканчивается рассказ?»

3 балла – дан верный ответ;

2 балла – дан неточный ответ;

0 баллов – дан неверный ответ;

0 баллов – отказался от ответа.

5) Раздели рассказ на части:

3 балла – деление на части произведено верно;

2 балла – деление на части произведено с ошибками;

0 баллов – затрудняется при делении рассказа на части или отказывается от ответа.

II блок. Понимание значения слов и словосочетаний

Из текста было отобрано два слова и одно словосочетание, значение которых обучающимся предлагается самостоятельно объяснить.

1) Как ты понимаешь значение слова «вывелись»?:

3 балла – значение слова понимает и объясняет правильно;

2 балла – значение слова понимает неточно;

0 баллов – не понимает / не знает значения слова или отказывается от ответа;

2) Как ты понимаешь значение слова «пустился?»:

3 балла – значение слова понимает и объясняет правильно;

2 балла – значение слова понимает неточно;

0 баллов – не понимает / не знает значения слова или отказывается от ответа;

3) «Как ты понимаешь выражение «что было духу?»:

3 балла – значение выражения понимает и объясняет правильно;

2 балла – значение выражения понимает неточно;

0 баллов – не понимает / не знает значения выражения или отказывается от ответа;

4) Из предложенных слов выбери одно близкое по смыслу (синоним) к слову «пустился»: поспешил; отпустил; побежал; быстро пошел:

3 балла – «побежал»;

2 балла – «поспешил» и/или «быстро пошел»;

0 баллов – «отпустил»;

0 баллов – отказался от ответа.

III блок. Понимание скрытого смысла рассказа

Выбери из предложенных пословиц одну, в которой отражается общий смысл рассказа: «Мы в ответе за тех, кого приручили»; «У страха глаза велики»; «Кошка только на мышей храбра».

3 балла – осуществляет верный выбор пословицы;

2 балла – осуществляет неверный выбор пословицы, но в пословице присутствуют слова текста;

0 баллов – осуществляет неверный выбор пословицы;

0 баллов – отказался от ответа.

По итогам диагностики вычисляется общее количество баллов и определяется уровень семантической стороны чтения:

Высокий уровень – 25-32 балла;

Средний уровень – 15–24 балла;

Низкий уровень – 0–14 баллов.

Балльная шкала, предложенная авторами методики, была адаптирована и в результате выделено три уровня сформированности навыка осознанного чтения, определен диапазон баллов для каждого уровня:

Высокий уровень: 29–32 балла;

Средний уровень: 24–28 баллов;

Низкий уровень: 17–23 балла;

Навык не сформирован: 0–16 баллов.

2.2. Анализ и интерпретация констатирующего и формирующего этапов опытно-экспериментальной работы

Обследование техники чтения в рамках констатирующего эксперимента позволило отметить следующие результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Обследование техники чтения

№ п/п	Имя, фамилия	1 текст	2 текст
		Кол-во слов в мин.	Кол-во слов в мин.
1	Ребенок 1	69	55
2	Ребенок 2	63	52
3	Ребенок 3	46	38
4	Ребенок 4	77	64
5	Ребенок 5	52	45
6	Ребенок 6	47	43
7	Ребенок 7	59	51
8	Ребенок 8	54	46
9	Ребенок 9	48	40

На гистограмме наглядно представлены результаты проверки техники чтения по текстам разной сложности (рисунок 1).

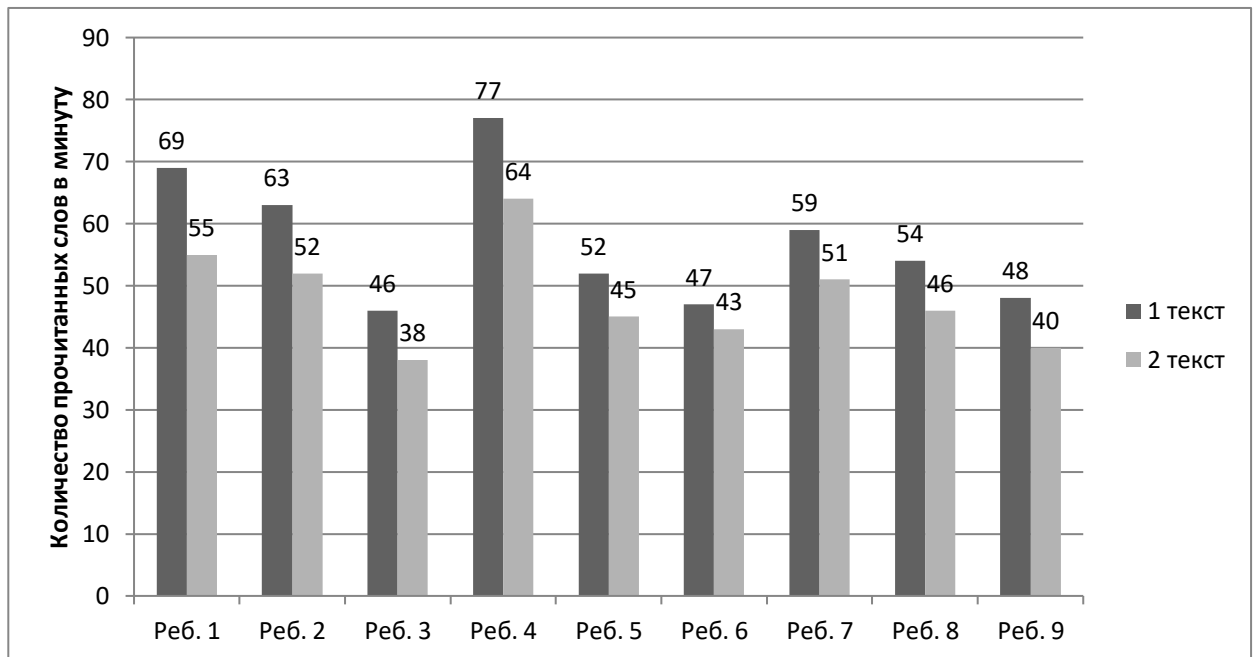


Рисунок 1 – Сравнительные результаты проверки техники чтения по текстам № 1 и № 2 методики СМИНЧ А.Н. Корнева у обучающихся 11-12 лет с легкой умственной отсталостью

При обследовании чтения по методике СМИНЧ получены результаты, отражающие скорость чтения при работе над первым текстом, находящуюся в диапазоне 46–77 слов в минуту. При работе над вторым текстом испытуемые показали результаты ниже прежних: 38–64 слова. Это позволило сделать вывод о том, что беглость чтения у обучающихся 11-12 лет с легкой умственной отсталостью зависит от информационной, лексической и структурной сложности текста.

Чтение текста оценивалось не только с точки зрения скорости, но и с точки зрения правильности. Была произведена выборка ошибок, допущенных обучающимися при чтении текстов разного уровня сложности.

В таблице 2, 3 отражены ошибки, допущенные обучающимися при чтении первого и второго текста соответственно.

Таблица 2 – Перечень и общее количество ошибок, допущенных обучающимися 11-12 лет с легкой умственной отсталостью при чтении текста 1

Односложные слова	Двусложные слова	Трехсложные слова	Четырехсложные слова	Пятисложные слова
1	2	3	4	5
Их: [и]	Нашей: [нашэм]	Деревне: [д'эр'ив'э]	Лакомятся: [локам'аца], [лахам'аца]	Некоторые: [какторый'э]
Мой: [а мой']	Дырах: [дурах], [дырках]	Мальчики: [мал'ч'ишк'и]	Которыми: [какторый'э]	Осторожными: [астарожный'э]
Плыл: [заплыл]	Варят: [вал'ат]	Руками: [рука]	Прикоснуться: [пр'икаснулс'а]	
	Рака: [рука]	Щиплются: [цэпл'ай'уца]	Челюстями: [ч'илюст'ам'и]	
	Сунуть: [засунут'], [сунул]	Корнями: [камн'ам'и]	Поэтому: [патаму]	
	Змее: [зм'эй']	Вытащить: [вытащ'иш]		
	Мясу: [масу]	Вытянул: [вытащ'ил]		

1	2	3	4	5
	Чистая: [ч'иста]	Отпускал: [апускал]		
	Сунул: [сынул], [сунут']	Все-таки: [фс'о]		
	Вылез: [выс'эл]			
	Когда: [када]			
	Сразу: [сказу]			
	Нору: [норку]			
Кол-во ошибок:3	Кол-во ошибок: 13	Кол-во ошибок: 9	Кол-во ошибок: 5	2
Общее количество ошибок: 32				

Таблица 3 – Перечень и общее количество ошибок, допущенных обучающимися 11-12 лет с легкой умственной отсталостью при чтении текста 2

Односложные слова	Двухсложные слова	Трёхсложные слова	Четырёхсложные слова	Пятисложные слова
1	2	3	4	5
На: [ана]	Белых: [б'элый']	Красота: [красова]	Отдаленной: [атдал'окай']	Самолубие: [самал'уб'имый'э], [садал'уб'й'э]
Нет: [н'эту]	Цветков: [св'иткоф], [цв'итоф]	Синие: [сун'ий'э]	Поражала: [параз'ила]	Самолубивой: [самал'уб'имай']
	Ели: [й'эму]	Кривые: [крас'ивый'э]	Распускались: [распуст'ил'ис']	Неблагодарной: [н'иблагадарнаст']
	Когда: [када]	Красотой: [кратой']	Терновнике: [т'ирнов'ик'э]	
	Плохой: [плох]	Терновник: [т'ирнов'ик]	Понравились: [панрав'илас']	
	Ветви: [в'эtk'и]	Несколько: [стол'ка]	Охватили: [ашват'ил'и]	
	Того: [што]	Искали: [сказал'и]	Позволяешь: [пазвол'иш]	

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5
		Ответил: [атв'ич'ал]	Прохожие: [прожий'э], [пахожий'э]	
		Принесет: [пр'инос'ит]	Рассердился: [расад'илс'а]	
			Обратились: [адрат'ил'ис']	
			Приблизиться: [пр'ибл'ижаца]	
			Заплакала: [заплака]	
			Объятия: [об'ит'ий'а]	
			Восхищались: [васх'ищ'ал'и]	
Кол-во ошибок: 2	Кол-во ошибок: 7	Кол-во ошибок: 9	Кол-во ошибок: 14	Кол-во ошибок: 3
Общее количество ошибок: 35				

Как видим из приведенных выше таблиц, значения общего количества ошибок при чтении первого и второго текста близки – 32 и 35 соответственно. Однако, с точки зрения слоговой структуры слов, первый текст значительно легче для чтения и усвоения, чем второй. Это связано с незначительным количеством трехсложных, четырехсложных и пятисложных слов в первом тексте. Во втором тексте их число увеличивается, соответственно усложняется и общая слоговая структура текста. Данные относительно общего количества слов разной слоговой структуры первого и второго текста отражены в таблице 4.

Таблица 4 – Сводные данные по количеству слов разной слоговой структуры в текстах № 1 и № 2 методики СМИНЧ А.Н. Корнева

Текст №	Количество слов				
	Односложные	Двусложные	Трехсложные	Четырехсложные	Пятисложные
1	24	43	16	6	2
2	30	47	23	16	3

Анализируя полученные эмпирические данные, можно сделать вывод о том, что чтение четырехсложных слов в 86 % случаев приводит к возникновению ошибок при чтении. Чтение пятисложных слов в 100 % случаев по результатам проведенного эксперимента сопровождалось ошибками. При чтении трехсложных слов обучающиеся допустили ошибки в 46 % случаев. Слова, состоящие из двух слогов, чаще всего прочитываются без ошибок, их доля составляет 22 % от общего количества слов двусложной слоговой структуры. Лишь в 9 % случаев обучающиеся допустили ошибки при чтении односложных слов.

В результате оценки способа чтения были получены следующие результаты: способ чтения 56 % обучающихся характеризуется стадией перехода к чтению целыми словами, 44 % обучающихся освоили чтение целыми словами, однако переход на послоговое чтение при наличии

незнакомых и многосложных слов сохранился, что связано с нарушениями фонематического анализа и синтеза, зрительно-моторной координации, бедностью словаря.

Большая часть испытуемых показала значительные искажения понимания прочитанного в рамках обследования навыка осознанного чтения по методике СМИНЧ. Стоит отметить, что результаты проб по первому тексту оказались выше результатов проб по второму тексту. Это подтверждает выводы исследователей о том, что вследствие низкого уровня развития обучающиеся с умственной отсталостью хорошо понимают повествовательные тексты, близкие их жизненному опыту. Тексты, осложненные деталями, рассказы отвлеченного характера со скрытым смыслом воспринимаются фрагментарно.

При обследовании навыка осознанного чтения по методике О.Б. Иншаковой, Т.В. Ахутиной, О.Е. Головиной получены результаты, отраженные в таблице 5.

Таблица 5 – Оценка уровня сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся 11-12 лет с легкой умственной отсталостью по методике О.Б. Иншаковой, Т.В. Ахутиной, О.Е. Головиной

Ребенок №	Пересказ	I блок.					II блок.				III блок.	Итого	Уровень
		Э1	Э2	Э3	Э4	Э5	Э1	Э2	Э3	Э4			
Ребенок 1	1	3	0	3	2	0	0	2	0	3	2	16	Не сформирован
Ребенок 2	0	2	0	2	2	2	0	2	0	2	0	12	Не сформирован
Ребенок 3	0	2	0	2	2	0	0	0	0	0	0	6	Не сформирован
Ребенок 4	2	3	2	3	3	2	0	2	0	2	2	21	Низкий
Ребенок 5	1	2	0	2	2	0	0	2	0	0	0	9	Не сформирован
Ребенок 6	1	2	0	2	2	0	0	0	0	0	0	7	Не сформирован
Ребенок 7	1	2	2	2	2	0	0	2	0	3	2	16	Не сформирован
Ребенок 8	1	2	0	2	2	0	0	0	0	2	0	9	Не сформирован
Ребенок 9	1	2	0	2	2	0	0	0	0	0	0	7	Не сформирован
ИТОГО по элементам	8	20	4	20	19	4	0	10	0	12	6		

В соответствии с полученными данными видно, что результаты, показанные преобладающим количеством обучающихся с легкой умственной отсталостью, вошедших в группу обследуемых школьников, не позволяют говорить о сформированности навыка осознанного чтения на каком-либо уровне. Наибольшие трудности в данной группе возникли при объяснении значений слов и устойчивого выражения, подборе заголовка к рассказу, делении рассказа на части, понимании идей рассказа. Так, к примеру, при объяснении значения слова «вывелись» обучающиеся допускали следующие ошибки: «их кто-то вывел», «вырвались», «вывалились». Заголовок к тексту обучающиеся подбирали, перечисляя героев текста – «Вася и Катя», «Охотник», добавляя прилагательное к существующему названию – «Маленький котенок», тем самым упуская тематику рассказа и его идейную составляющую, ничего существенно не изменяя. Значительные затруднения возникали на этапе пересказа текста.

Лишь один обучающийся по результатам констатирующего эксперимента показал низкий уровень сформированности навыка осознанного чтения. Высокие показатели прохождения методики у данного участника эксперимента наблюдались при пересказе, усвоении общей сюжетной линии рассказа (I блок – Э1, Э3, Э4). Совсем не справился обучающийся с объяснением значения слова «вывелись», понятного из контекста, и образного выражения «что было духу». Остальные показатели были пройдены с некоторыми неточностями.

При выборе пословицы, отражающей идею рассказа, обучающиеся опирались на лексику, присутствующую в самом тексте, в результате 3 детей выбрали пословицу «Кошка только на мышей храбра». Ответы остальных сводились к выбору пословицы «У страха глаза велики». Предположительно, на выбор данной пословицы повлияла эмоциональная окраска финала рассказа, содержащая в себе описание ситуации испуга.

Таким образом, анализ эмпирических данных показал, что обучающиеся с легкой умственной отсталостью не владеют или владеют на

низком уровне навыком осознанного чтения, демонстрируя существенные затруднения при делении текста на части, пересказе, понимании значений слов и выражений, подборе заголовка, определении главной мысли текста. Предполагаем, что данные затруднения связаны с низким уровнем общего развития, развития словесно-логического мышления, умения устанавливать причинно-следственные связи. Перспективным направлением логопедической работы является разработка методики, направленной на преодоление выявленных нарушений и формирование навыка осознанного чтения у обучающихся с умственной отсталостью легкой степени.

Цель формирующего этапа опытно-экспериментальной работы заключалась в формировании навыков осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой умственной отсталостью.

Проблема организации логопедической работы при нарушениях формирования навыка осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой умственной отсталостью напрямую связана со структурой дефекта.

По результатам анализа научно-исследовательской литературы по проблеме исследования и на основании результатов, полученных в ходе проведения констатирующего эксперимента, определено содержание логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с интеллектуальными нарушениями.

В основу логопедической работы положены общедидактические и специальные принципы логопедического воздействия.

Согласно принципу деятельностного подхода логопедическая работа с обучающимися должна опираться на ведущую деятельность детей одиннадцати-, двенадцатилетнего возраста.

Принцип поэтапного формирования навыков и умений предполагает преподнесение материала и организацию логопедической работы от простого к сложному.

Исходя из принципа дифференцированного подхода к обучению логопедическое воздействие в рамках исследования реализуется с учетом

первичных данных, полученных в результате констатирующего эксперимента, и обусловлено стартовыми возможностями и индивидуальными способностями обучающихся.

По результатам констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы были выявлены условные уровни сформированности навыка осознанного чтения обучающихся 11–12 лет с легкой умственной отсталостью. Анализ полученных данных позволил определить приоритетные направления и задачи логопедической работы при формировании навыка осознанного чтения.

Определено два приоритетных направления логопедической работы, реализующейся в рамках формирующего этапа опытно-экспериментальной работы:

1. Развитие технических навыков чтения.
2. Формирование смыслового компонента навыка чтения.

Разработка логопедического обеспечения в виде комплекса логопедических упражнений, направленных на формирование навыка осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой умственной отсталостью, осуществлена с опорой на работы ведущих исследователей и логопедов-практиков: Т.Б. Башировой, М.Ф. Гнездилова Р.И. Лалаевой [10; 19; 47].

Цель комплекса логопедических упражнений – формирование навыка осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой умственной отсталостью.

Реализация комплекса логопедических упражнений для формирования навыка осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой умственной отсталостью (далее – Комплекс логопедических упражнений) осуществляется в три этапа: подготовительный, основной, заключительный. Рассмотрим более подробно каждый этап.

Целью первого подготовительного этапа Комплекса логопедических упражнений стало развитие технических навыков чтения: скорости и способа

чтения (использование упражнений, направленных на развитие дыхания, тренировку артикуляционного аппарата и зрительно-моторной координации).

Подготовительный этап включает в себя организационно-мотивационный компонент, заключающийся в создании положительного эмоционального контакта с обучающимися, формирование мотивации школьников на целенаправленную работу по развитию навыка осознанного чтения путем искусственного создания проблемы.

Для постановки проблемы обучающимся была предложена игровая ситуация: «Вы попали на остров, чтобы вернуться домой, вам необходима помощь. Один из вас нашел тайное послание. Вам необходимо прочитать, что в нем написано, чтобы понять, грозит ли вам опасность на этом острове».

Приведем текст, предложенный обучающимся:

«Йогород гурд!

Ым меувтстевирп ябет ан евортсо торобоан. Тотэ вортсо ен йымеатибоен, ан мён мевиж ым, ыцвоторобоан, ьнечо йынмиирпетсог доран. Умотэоп ебет ен тиотс огечин ясьтяоб.

Илсе ыт лапоп в удеб, идохирп к ман, и ым межомоп. Илсе ыт оныйачулс лёрбаз ан шан вортсо в хаксиоп йинечюлкирп, от ым медуб ыдар увтсмоканз и межакоп есв ишан ытосарк.

Окандо итйан сан ен кат отсорп. Ым доран йынбешлов, умотэоп сан онжомзовен ьтедиву, ен вазакс еоксечигам еинанилказ: «Я лёширп адюс с морбод, етижакоп, едг шав мод». Как окьлот ыт ьшёсензиорп еинанилказ, дереп йобот ястеоркто шан йынбешлов рим.

Од йорокс ичертсв!

Дорогой друг!

Мы приветствуем тебя на острове Наоборот. Этот остров не необитаемый, на нём живем мы, наоборотовцы, очень гостеприимный народ. Поэтому тебе не стоит ничего бояться.

Если ты попал в беду, приходи к нам, и мы поможем. Если ты случайно забрёл на наш остров в поисках приключений, то мы будем рады знакомству и покажем все наши красоты.

Однако найти нас не так просто. Мы народ волшебный, поэтому нас невозможно увидеть, не сказав магическое заклинание: «Я пришёл сюда с добром, покажите, где ваш дом». Как только ты произнесёшь заклинание, перед тобой откроется наш волшебный мир.

До скорой встречи!»

Далее обучающиеся были поделены на группы и работали над расшифровкой послания. Стоит отметить, что первоначально дети приступили к чтению текста без попытки найти ключ к расшифровке. Чтение текста вызвало значительные затруднения, так как навыки побуквенного анализа у обучающихся с легкой умственной отсталостью развиты слабо, слова представляли собой труднопроизносимые буквенные сочетания. Расшифровка текста сопровождалась подсказками учителя. После того, как текст письма был прочитан, перед обучающимися был поставлен проблемный вопрос: «Можно ли обойтись без умения читать и понимать прочитанное?» Дети пришли к выводу, что чтение является одним из важнейших навыков, которые необходимо освоить.

Первый этап Комплекса – подготовительный. Его целью стало развитие технических навыков чтения. Базовым компонентом, лежащим в основе процесса чтения, является технический компонент, включающий скорость и способ чтения. Поэтому, на наш взгляд, работу по формированию навыка осознанного чтения необходимо начинать с укрепления и развития базовых умений. Логопедическая работа в данном направлении может реализовываться через фронтальные занятия. Упражнения и игры, направленные на улучшение технических характеристик процесса чтения, унифицированы для всей группы обучающихся.

Задачи подготовительного этапа:

1. Формировать умение распределять дыхание при чтении.

2. Развивать подвижность артикуляционного аппарата.
3. Развивать зрительно-моторную координацию.
4. Расширять поле зрения.

Второй этап Комплекса логопедических упражнений – основной, целью которого является формирование навыка осознанного чтения у обучающихся 11-12 лет с легкой умственной отсталостью через логико-семантическую обработку текста.

Задачи основного этапа:

1. Развивать смысловое восприятие и осознание текста.
2. Развивать произвольную память.
3. Развитие словесно-образного мышления.
4. Формировать логико-семантические приемы переработки информации.
5. Формировать умение устанавливать причинно-следственные связи.
6. Формировать умение производить структурный анализ текста.
7. Формировать умение отвечать на вопросы по тексту.
8. Формировать умение определять тему и основную мысль текста.

Третий этап Комплекса логопедических упражнений – заключительный, целью данного этапа стало закрепление и автоматизация навыка осознанного чтения. На данном этапе проводится работа над текстом, его смысловой, структурной и семантической обработкой и анализом.

Задачи заключительного этапа:

1. Закреплять умение отвечать на вопросы по тексту.
2. Закреплять умение структурного анализа текста.
3. Закреплять умение определять тему и основную мысль текста.

Схема реализации всех разделов комплекса логопедических упражнений представлена в таблице 6. Содержание логопедических упражнений представлено в Приложении В.

Таблица 6 – Схема реализации комплекса логопедических упражнений, направленных на формирование навыка осознанного чтения у обучающихся 11 – 12 лет с легкой умственной отсталостью

Этап	Цель этапа	Задачи этапа	Логопедические упражнения и особенности их реализации в разноуровневых группах	
			Низкий уровень навыка осознанного чтения	Отсутствие навыка осознанного чтения
1	2	3	4	5
Подготовительный	Развитие технических навыков чтения.	1. Формировать умение распределять дыхание при чтении. 2. Развивать подвижность артикуляционного аппарата. 3. Развивать зрительно-моторную координацию. 4. Расширять поле зрения.	Дыхательные упражнения: «Снег», «Свеча», «Математик», «Пчелки», «Футбол».	
			Артикуляционная гимнастика: «Окошко», «Чашечка», «Дудочка», «Заборчик», «Маляр», «Киска», «Лошадка», «Качели», «Часики».	
			Упражнения на развитие подвижности речевого аппарата: дикционные таблицы, скороговорки.	
			Упражнения на развитие зрительно-моторной координации и расширение поля зрения: таблицы Шульте, чтение наоборот, чтение «зашумленных» слов, складывание предложений из половинок слов, восполнение пропусков букв, чтение предложений со скрытой половиной, чтение появляющихся и исчезающих слов, поиск слов в тексте, прыжки.	

1	2	3	4	5
Основной	Формирование навыка осознанного чтения у обучающихся 11-12 лет с легкой умственной отсталостью через логико-семантическую обработку текста.	1. Развивать смысловое восприятие и осознание текста. 2. Развивать произвольную память. 3. Развивать словесно-образное мышление. 4. Формировать логико-семантические приемы переработки информации. 5. Формировать умение устанавливать причинно-следственные связи. 6. Формировать умение производить структурный анализ текста. 7. Формировать умение отвечать на вопросы по тексту. 8. Формировать умение определять тему и	I. Упражнения, направленные на смысловое восприятие и осознание текста:	
			<i>1.1. Восполнение пропусков слов в предложении с подсказкой некоторых букв и без подсказки</i>	
			Восполнение пропусков с опорой только на согласные с постепенным переходом к восполнению пропусков без подсказок	Восполнение пропусков с опорой как на гласные, так и на согласные с постепенным уменьшением количества букв-подсказок
			<i>1.2. Поиск смысловых несуразностей в тексте</i>	
			Без опоры на наглядность	С привлечением наглядности
			<i>1.3. Составление предложений из отдельных слов</i>	
			Без изменения формы слова	Без изменения формы слова с опорой на наглядность
			<i>1.4. Двукратное произнесение каждого слова</i>	
			<i>1.5. Чтение с повторным произнесением некоторых слов.</i>	
			II. Упражнения, направленные на развитие произвольной памяти	
			<i>2.1. «Группировка слов»</i>	
			Количество слов: 6-8	Количество слов: 4-6
			<i>2.2. «Рисуем схему»</i>	
			Зарисовка схем небольших текстов (3-5 предложений)	Зарисовка схем предложений
<i>2.3. «Ключевые слова»</i>				

1	2	3	4	5
		основную мысль текста.	Запись ключевых слов с опорой на слух	Запись ключевых слов с опорой на слуховой и зрительный анализатор
			<i>2.4. «Путаница»</i>	
			Текст разрезается на предложения, обучающиеся должны восстановить последовательность предложений (с текстом ознакомлены заранее). Проводится на прозаическом тексте	Текст разрезается на отрывки, обучающиеся должны восстановить последовательность отрывков (с текстом ознакомлены заранее). Проводится на стихотворном тексте
			III. Упражнения, направленные на развитие словесно-образного мышления:	
			<i>3.1. «Объясни значение слов»</i>	
			Стандартные задания могут быть осложнены: например, раскрыть значения нескольких слов (3-5), составив кроссворд	Значение слова раскрывается через подробное описание, название основных признаков, подбор родственных слов
			<i>3.2. «Подбери синоним / антоним к слову»</i>	
		Выбор осуществляется из ряда предложенных слов и дополняется собственными примерами	Выбор осуществляется из ряда предложенных слов	

1	2	3	4	5
			IV. Упражнения, направленные на формирование логико-семантических приемов переработки информации:	
			<i>Составление наглядных схем (сюжетная линия, система героев и пр.)</i>	
			Требуется дополнить схему пропущенными элементами, при условии, что схема начерчена, вписаны только обобщающие понятия	Требуется дополнить схему пропущенными элементами, при условии, что схема начерчена, большая часть элементов вписана
			V. Упражнения, направленные на формирование умения устанавливать причинно-следственные связи	
			<i>5.1. «Почему это произошло?»</i>	
			Работа по тексту: поиск ответа на вопрос с указанием части текста, содержащей ответ	Работа по тексту с подсказкой предложения, содержащего ответ
			<i>5.2. «Продолжи предложения» (разрешающие возможности: определение основной мысли текста, главных героев, характеристике героев и структурных частей и пр.)</i>	
			Не договаривается 3-4 слова фразы с постепенным увеличением самостоятельности формулировок	Не договаривается 1-2 слова фразы с постепенным увеличением самостоятельности формулировок
			<i>5.3. «Найди связь»</i>	

1	2	3	4	5
VI. Комплексный анализ текста				
<i>6.1. Структурный анализ текста (деление текста на части, составление плана)</i>				
			Составление тезисного или вопросного плана	Составление плана с опорой на наглядность (например, восстановление правильной последовательности сюжетных картинок)
<i>6.2. Работа по вопросам (фактуальным, подтекстовым, концептуальным)</i>				
<i>6.3. Определение темы и основной мысли текста</i>				
<i>6.4. Характеристика героев</i>				
			Характеристика через оценочные слова, характеристику действия героев	Характеристика через оценочные слова (вопрос «какой?»)
VII. Пересказ текста				
			Пересказ краткий, подробный, выборочный, с творческим и грамматическим заданием	Подробный пересказ, пересказ отдельных частей текста (пересказ по группам, парам и пр.)

1	2	3	4	5
Заключительный	Закрепление и автоматизация навыка осознанного чтения.	<p>1. Закреплять умение отвечать на вопросы по тексту.</p> <p>2. Закреплять умение структурного анализа текста.</p> <p>3. Закреплять умение определять тему и основную мысль текста.</p>		Работа на данном этапе основана на закреплении навыков анализа текста. Предлагается объяснить значения отдельных слов, выражений, озаглавить текст, разделить текст на части и составить план, пересказать текст, дать характеристику героям текста, оценить их поступки, определить тему и основную мысль текста.

Содержание логопедической работы для обучающихся с
несформированным навыком осознанного чтения.

Этапы работы над текстом:

1. Прослушивание эталонного чтения.
2. Словарная работа.
3. Самостоятельное чтение.
4. Анализ текста.
5. Составление плана.
6. Пересказ.

Содержание логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения для обучающихся с несформированным навыком имеет некоторые особенности. Так, например, при восполнении пропусков слов в предложении с подсказкой некоторых букв следует оставлять большее количество букв, как согласных, так и гласных.

При выполнении упражнения «Объяснение значения слова» перед ребенком ставится задача раскрыть лексическое значение заданных слов путем подробного описания, через называние основных признаков, путем соотнесения с родственными словами и т.п.

«Поиск антонимов / синонимов» из ряда предложенных слов детям необходимо выбрать антонимы – слова с противоположным лексическим значением / синонимы – слова, близкие по значению.

Работа с деформированным текстом в данной группе детей проводится на стихотворном материале.

При обучении составлению плана в данной группе обучающихся считаем целесообразным предлагать иллюстративный материал в качестве наглядной опоры, к примеру, составлять план, восстанавливая правильный порядок сюжетных картинок.

Для обучающихся с несформированным навыком осознанного чтения, считаем, наиболее продуктивным будет подробный пересказ без творческого и грамматического задания. Если работа проводится в группе, то можно на

начальном этапе упростить задачу и разделить класс на микрогруппы, каждая из которых подготовит пересказ одного из фрагментов текста. В данном случае можно подключить элементы соревнования, которые будут способствовать повышению интереса к выполнению задания.

Закреплению понимания прочитанного текста способствуют такие задания, как поиск иллюстрации к фрагменту текста или самостоятельное иллюстрирование, проведение аналогии с личным опытом или с конкретной жизненной ситуацией. Данный характер работы позволит образно представить сюжет рассказа, идейную направленность текста, соотнести читательский опыт с жизненным опытом.

Содержание логопедической работы для детей с низким уровнем сформированности навыка осознанного чтения

Для развития навыка осознанного чтения в данной группе обучающихся могут использоваться приемы и упражнения, описанные выше, но с некоторыми поправками. Этапы работы над текстом те же.

Восполнение пропусков слов может ограничиваться подсказкой согласных, которые образуют основной фонетический облик слова.

Объяснение значения слова вместе со стандартными заданиями может быть представлено в виде кроссворда. В данном варианте требуется формулировка более точного описания значения слова, учет «соседних» слов.

Работа с антонимами и синонимами у данной группы детей может дополняться собственными примерами, то есть обучающимся, нашедшим синонимичные или антонимичные пары, необходимо придумать свой пример их использования в речи.

Работа с деформированным текстом может проводиться не только на основе стихотворения, в котором содержатся подсказки в виде ритма и рифмы, но и на тексте прозаическом, в котором так же необходимо восстановить порядок предложений.

Пересказ при достаточной проработке текста может быть дополнен грамматическим заданием (пересказать текст, изменив лицо или время) или

творческим заданием (придумать финал, ввести нового персонажа в текст и пр.)

Считаем возможным при работе с данной группой обучающихся проводить анализ художественных средств языка, используемых автором текста.

В зависимости от степени понимания текста можно предложить детям охарактеризовать героев, придумать свой финал.

Анализ разработанной схемы реализации комплекса логопедических упражнений, направленных на формирование навыка осознанного чтения обучающихся 11–12 лет с легкой умственной отсталостью позволяет сделать вывод как о преемственности этапов логопедической работы, так и об усложнении работы над формированием навыка осознанного чтения.

В процессе реализации Комплекса логопедических упражнений отмечен высокий интерес к заданиям подготовительного этапа, направленным на развитие зрительно-моторной координации: таблицы Шульте, чтение «зашумленных» слов, чтение появляющихся и исчезающих слов. Игровая и соревновательная форма выполнения данных упражнений способствовала повышению интереса к заданиям. Скорость выполнения предложенных видов работ при знакомстве с правилами выполнения упражнений была очень низкой, постепенно увеличивалась по мере приобретения опыта работы над новыми видами деятельности.

Чтение наоборот – справа налево от последнего слова к первому как механический процесс не вызвало особых затруднений, однако отмечалось полное отсутствие понимания смысла предложения. Понимание семантики предложения достигалось при повторном прочтении в правильном порядке: слева направо. Побуквенное чтение предложений справа налево для обучающихся, составивших выборку исследования, оказалось труднодоступно в связи с низкоразвитым навыком побуквенного анализа. Те же затруднения возникли при складывании предложений из половинок слов.

На основном этапе реализации Комплекса логопедических упражнений при выполнении задания по восполнению пропусков слов в предложении без подсказки 66 % от общего числа обучающихся допустили ошибку при определении пропущенного слова «увидел», понятного из контекста: «Долго ли, коротко ли шел Иванушка по тропинке, и вот, наконец, он _____ маленькую перекосившуюся _____ на курьих ножках». С этим заданием безошибочно справился обучающийся, у которого навык осознанного чтения сформирован на низком уровне. Дети с несформированным навыком осознанного чтения предлагали следующие наиболее часто встречающиеся варианты: нашел, пришел. Подобные ответы можно объяснить тем, что у обучающихся с легкой умственной отсталостью недостаточно развита смысловая догадка в процессе чтения, чтение текста вслух не опережается зрительным чтением «про себя», в связи с чем и возникают варианты, грамматически не согласованные с последующими членами предложения: «шел Иванушка по тропинке, и вот, наконец, он *пришел* маленькую избушку». Выбор приведенных слов также обусловлен их созвучием со сказуемым шел – пришел, нашел. Вместе с тем речевой штамп «Избушка на курьих ножках» смогли распознать все 100 % обучающихся.

Выполнение подобного рода заданий, содержащих подсказки в виде отдельных букв, давалось легче. Так, например, в предложении «Никогда еще королева так не кричала, не была такой се_д_т_й» только 22 % обучающихся с несформированным навыком осознанного чтения не справились с заданием, определили пропущенное слово как «седой».

Поиск смысловых несуразностей удавался обучающимся не сразу. Так при поиске смысловой ошибки в предложении: «Дети не промокли под ливнем, потому что спрятались под телеграфным столбом», 100 % обучающихся определяли ошибку в слове телеграфный. Связываем это с незнанием лексического значения слова. Дети предлагали заменить слово телеграфный другими вариантами: телефонный, деревянный. Для преодоления затруднений проводилась словарная работа, задавались

наводящие вопросы («А такое возможно? Бывает ли так?») и при возможности устанавливалась связь с жизненным опытом обучающихся

При выборе обучающимися ключевых слов отмечено два вида ошибочного выполнения: слишком подробное изложение текста и случайный выбор слов. Связываем данное затруднение с особенностью детей с умственной отсталостью, заключающейся в неумении исключать второстепенную информацию. Группа обучающихся с несформированным навыком осознанного чтения, воспринимающая текст слухо-зрительно в 100 % случаев выбирала в качестве ключевых слов как главную, как и второстепенную информацию, что приводило к излишне подробному изложению. Обучающийся с низким уровнем сформированности навыка осознанного чтения, для которого были созданы условия, исключаящие зрительную опору, напротив, отмечал немного ключевых слов, выбор которых носил случайный характер. Для исключения подобного рода ошибок при чтении текста учителем-логопедом интонационно расставлялись акценты на главных словах в предложении, при повторном прочтении, после того, как дети составили целостное представление о тексте, чтение предложений текста сопровождалось наводящими вопросами.

Задания на поиск синонимов и антонимов первоначально основывались на выборе одного ответа из двух предложенных, затем количество вариантов ответа увеличивалось. Вместе с увеличением вариантов ответа росло количество ошибок. Так, к примеру, обучающийся с низким уровнем сформированности навыка осознанного чтения безошибочно справлялся с выбором одного ответа из двух. Выбор синонима / антонима из трех и четырех вариантов был сопряжен ошибками следующего характера: смешение антонимов и синонимов, выбор формы слова вместо синонима. Подобные ошибки возникали и в группе обучающихся с несформированным навыком осознанного чтения. В задании «Подбери синоним к слову быстрый – скорый, медленный, быстрая» дети выбирали как правильные варианты

ответа – скорый (55 %), так и допускали ошибки – медленный (34 %), быстрая (11 %).

Выполнение заданий на установление причинно-следственной связи влекло возникновение ошибок, связанных с неразличением причины и следствия. На вопрос «В комнате погас свет, почему это произошло?», 44% обучающихся ответили: «Стало темно», тем самым назвав следствие. Были предложены также и варианты ответа, называющие предполагаемую причину: «Потому что его выключили», «Нет электричества».

К выполнению задания, направленного на поиск связи двух предложений, обучающиеся чаще всего подходили формально. Так, например, обучающимся были даны предложения: «Я опоздал на урок. Бабушка переходила дорогу». Дети связывали предложения путем добавления союза потому что: «Я опоздал на урок, потому что бабушка переходила дорогу». Для достижения цели упражнения учителю требовалось наводящими вопросами помочь развернуть высказывание: «А почему тебе это помешало прийти вовремя? А что ты сделал, чтобы бабушка перешла дорогу?»

В ходе реализации формирующего этапа опытно-экспериментальной работы определены основные трудности обучающихся с несформированным навыком осознанного чтения, возникающие в процессе работы над текстом, которые отражены в таблице 7.

Таблица 7 – Трудности обучающихся 11-12 лет с легкой умственной отсталостью с несформированным навыком осознанного чтения, возникающие при работе с текстом

Трудности обучающихся	Показатели наличия трудности	Деятельность учителя-логопеда
1	2	3
Незнание лексического значения слова / идиоматического выражения	<ul style="list-style-type: none"> – послоговое чтение; – ошибки в постановке ударения; – невозможность сформулировать значение; – неправильная формулировка лексического значения. 	<ul style="list-style-type: none"> – исправление возникших ошибок; – совместный поиск лексического значения; – словесное объяснение лексического значения; – привлечение наглядности в виде конкретных примеров из жизни, картинок, макетов и пр.
Поиск необходимой информации в тексте	<ul style="list-style-type: none"> – неоднократное нерезультативное перечитывание текста; – зачитывание информации, не связанной с заданной инструкцией. 	<ul style="list-style-type: none"> – сужение круга поиска, т.е. указание на часть текста, содержащую необходимую информацию.
Непонимание вопроса, связанного со скрытым	<ul style="list-style-type: none"> – подмена вопроса, ответ обучающегося не соотносится с заданным вопросом; – обучающийся не дает ответа на вопрос. 	<ul style="list-style-type: none"> – дополнительное пояснение к заданному вопросу; – разъяснение значений незнакомых слов и выражений;

1	2	3
		<ul style="list-style-type: none"> – указание на часть текста, поясняющую явление / феномен и пр., являющееся предметом вопроса; – изменение формулировки вопроса на более конкретный уровень, упрощение вопроса; – подсказки в виде наводящих вопросов.
Подбор заголовка	<ul style="list-style-type: none"> – вынесение в заглавие второстепенной информации; – включение в заголовок избыточной информации; – заголовок не соотносится с темой, идеей, персонажами и событиями текста; – полное отсутствие вариантов заглавия. 	<ul style="list-style-type: none"> – перечитывание ключевых фрагментов текста; – подсказки в виде наводящих вопросов, например, «Кто является главным героем?», «О чем говорится в тексте?» и пр.
Формулирование основной мысли текста	<ul style="list-style-type: none"> – подмена идеи темой текста / перечислением персонажей; – формулировка идеи в виде случайно 	<ul style="list-style-type: none"> – разъяснение понятия идея / основная мысль текста; – перечитывание ключевых фрагментов текста с

1	2	3
	выбранного предложения из текста.	последующим выбором предложения, в котором заключена основная мысль всего текста; – подсказки в виде наводящих вопросов.
Составление плана	– невозможность обобщить информацию, содержащуюся в абзаце / смысловом фрагменте текста; – неправильное членение / отсутствие членения текста на смысловые части; – смешение смысловых частей текста в один пункт плана; – случайный выбор предложений текста в качестве пунктов плана.	– последовательное чтение смысловых частей текста и их совместная проработка с последующей формулировкой пункта плана; - использование наглядности; – подсказки в виде наводящих вопросов.

1	2	3
Пересказ текста	<ul style="list-style-type: none"> – отсутствие связи исходного текста с текстом, воспроизводимым по памяти; – воспроизведение части текста; – односложные, грамматически и синтаксически не образующие единого текста; – большое количество запинок, слов-паразитов, сопровождающих пересказ текста; – полное отсутствие пересказа. 	<ul style="list-style-type: none"> – выразительное чтение текста учителем; – совместная проработка текста с акцентированием внимания обучающихся на ключевых действиях; – выделение глаголов цветом с целью усвоения цепочки событий; – словарная работа; – пересказ по парам / группам отдельных фрагментов текста; – инсценировка. – использование наглядности в виде картинок, схем и пр.

Трудности при работе с тестом у обучающегося с низким уровнем сформированности навыка осознанного чтения возникали такие же, как и в группе детей с несформированным навыком осознанного чтения, однако их появление отличалось меньшей частотой. К примеру, полный отказ от ответа встречался в единичных случаях при работе над заданиями, предполагающими толкование значения устойчивого выражения, ответом на вопрос к подтексту. Такие задания, как поиск информации в тексте произведения в большей части случаев не вызывали затруднений, в отличие от группы детей с несформированным навыком осознанного чтения, которые при ответе на подобные вопросы в 50 % случаев затруднялись ответить или допускали ошибки.

Таким образом, анализ результатов формирующего показал, что у обучающихся 11–12 лет с легкой умственной отсталостью на достаточном уровне развито понимание текста на уровне значения, умение находить ответы на вопросы, связанные с конкретной информацией, содержащейся в тексте. Легче обучающиеся справляются с этой задачей при условии такой формулировки вопроса, которая максимально соответствует формулировке предложения из текста. Задания, связанные со смысловым компонентом навыка чтения, вызывают большое количество затруднений, что дает нам основание предполагать о несформированности и низком уровне сформированности навыков осознанного чтения. Выделены и охарактеризованы этапы работы над формированием навыка осознанного чтения, трудности обучающихся 11–12 лет с легкой умственной отсталостью, возникающие в процессе работы над текстом.

2.3. Анализ и интерпретация завершающего этапа опытно-экспериментальной работы

Для определения эффективности коррекционно-логопедической работы, проведенной в рамках формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, по окончании данного этапа нами был осуществлен контрольный срез.

В качестве материала для осуществления контроля результатов логопедической работы на завершающем этапе повторно были использованы методики и речевой материал констатирующего этапа, в результате чего объективно отражена динамика формирования и развития навыка осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой умственной отсталостью.

По итогам реализации Комплекса логопедических упражнений отмечен ряд качественных изменений, заключающихся в появлении положительной динамики развития навыка осознанного чтения. В отдельных случаях отмечено отсутствие как положительной, так и отрицательной динамики.

В ходе анализа результатов завершающего этапа опытно-экспериментальной работы мы пришли к следующим выводам:

Часть обучающихся с интеллектуальными нарушениями достигла качественных изменений технических навыков чтения. Скорость чтения обучающихся в испытуемой группе повысилась в среднем на 7 слов в минуту. В таблице 8 отражены результаты проверки техники чтения на завершающем этапе опытно-экспериментальной работы.

Таблица 8 – Обследование техники чтения обучающихся 11-12 лет с легкой умственной отсталостью на завершающем этапе опытно-экспериментальной работы

№ п/п	Ребенок	1 текст	2 текст
		Кол-во слов в мин.	Кол-во слов в мин.
1	Реб. 1	80	64
2	Реб. 2	75	60
3	Реб. 3	47	35
4	Реб. 4	86	69
5	Реб. 5	60	51
6	Реб. 6	56	51
7	Реб. 7	74	63
8	Реб. 8	62	56
9	Реб. 9	48	42

На гистограмме (рисунок 2) представлены сравнительные результаты проверки техники чтения на этапе констатирующего эксперимента опытно-экспериментальной работы и после проведения формирующего эксперимента. Как видим, выводы об улучшении техники чтения находят подтверждение.

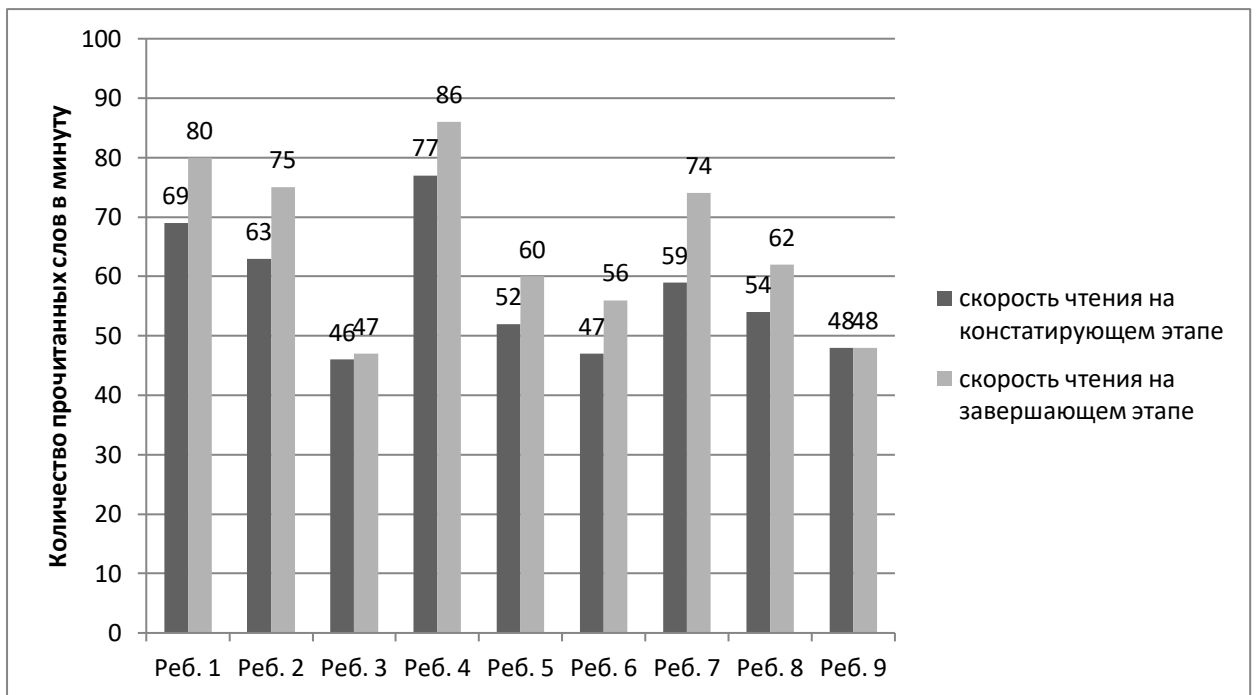


Рисунок 2 – Динамика показателей скорости чтения обучающихся 11-12 лет с легкой умственной отсталостью от констатирующего к завершающему этапу

Двое испытуемых, на этапе констатирующего эксперимента показавших способ чтения, характеризующийся переходом к синтетическому чтению, овладели способом чтения целыми словами, сохранив частично чтение незнакомых и многосложных слов по слогам.

Вместе с этим снизилось и количество ошибок, допускаемых обучающимися при чтении. Ошибки, возникающие при дифференциации сходных по оптическому принципу букв, стали наблюдаться реже среди обследуемых детей. Число ошибок, заключающихся в неправильном согласовании слов разных частей речи друг с другом, также снизилось.

Состояние сформированности навыка осознанного чтения, как и техническая сторона процесса, обследовалась нами повторно на завершающем этапе. Получены данные, отраженные в таблице 9.

Таблица 9 – Контрольные результаты обследования уровня сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся 11-12 лет с легкой умственной отсталостью по методике О.Б. Иншаковой, Т.В. Ахутиной, О.Е. Головиной

Ребенок №	Пересказ	I блок.					II блок.				III блок.	Итого	Уровень
		Э1	Э2	Э3	Э4	Э5	Э1	Э2	Э3	Э4			
Ребенок 1	2	3	2	3	2	2	0	2	0	3	2	21	Низкий
Ребенок 2	2	2	0	3	3	2	0	2	0	2	0	16	Не сформирован
Ребенок 3	0	2	0	2	2	0	0	2	0	0	0	8	Не сформирован
Ребенок 4	2	3	2	3	3	2	2	2	0	2	2	24	Низкий
Ребенок 5	1	2	0	2	2	0	0	2	0	2	0	11	Не сформирован
Ребенок 6	2	2	0	2	2	0	2	0	0	2	0	12	Не сформирован
Ребенок 7	2	3	2	2	2	2	2	2	0	3	2	22	Низкий
Ребенок 8	2	2	2	2	2	0	0	2	0	2	2	16	Не сформирован
Ребенок 9	1	2	0	2	2	0	0	0	0	2	0	9	Не сформирован
ИТОГО по элементам	14	21	8	21	20	8	6	14	0	18	8		

В таблице 10 отражены сравнительные результаты по уровням сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся 11-12 лет с легкой умственной отсталостью на этапе констатирующего эксперимента и после реализации формирующего эксперимента.

Таблица 10. Динамика уровня сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся 11-12 лет с легкой умственной отсталостью от констатирующего к завершающему этапу ОЭР

Ребенок №	Общее кол-во баллов до применения Комплекса	Общее кол-во баллов после применения Комплекса	Уровень сформированности навыка осознанного чтения до применения Комплекса	Уровень сформированности навыка осознанного чтения после применения Комплекса
1	16	21	Не сформирован	Низкий
2	12	16	Не сформирован	Не сформирован
3	6	8	Не сформирован	Не сформирован
4	21	24	Низкий	Низкий
5	9	11	Не сформирован	Не сформирован
6	7	12	Не сформирован	Не сформирован
7	16	22	Не сформирован	Низкий
8	9	16	Не сформирован	Не сформирован
9	7	9	Не сформирован	Не сформирован

Как видим из приведенных выше таблиц, наблюдается положительная динамика результатов уровня сформированности навыка осознанного чтения. Двое испытуемых по результатам логопедической работы повысили уровень осознанности чтения до низкого. Заметны улучшения и среди обучающихся, показавших отсутствие сформированного навыка осознанного чтения. Так двое обучающихся показали близкий к нижней границе результат равный 15

баллам. Практически полное отсутствие динамики по результатам контрольного среза было отмечено у двоих обучающихся.

Если рассматривать изменение показателей по каждому элементу, то нужно отметить, что положительная динамика наблюдается во всех проверяемых элементах, кроме ЭЗ во втором блоке – объяснение значения образного выражения. Однако в ряде случаев эти изменения незначительны, тогда как в других отмечается значительный сдвиг. К примеру, по элементам 1, 3, 4 I блока (ответы на вопросы «О ком / о чем говорится в тексте? С чего начинается рассказа? Чем заканчивается рассказ?»), по III блоку заданий – подбор пословицы, отражающей идею рассказа – обучающиеся показали низкую динамику – 1–2 балла. Однако показатели по определению основной мысли рассказа изначально находились на низком уровне, тогда как с заданиями I блока обучающиеся до проведения логопедической работы справлялись на достаточно высоком уровне.

Пересказ текста значительно улучшился. Суммарное количество баллов по данному элементу превысило первоначальный показатель на 6 единиц. Лишь один обучающийся не справился с заданием. Пересказ преобладающего количества обучающихся характеризовался высокой степенью самостоятельности.

Нужно отметить, что наибольшую трудность обучающиеся испытывали при определении главной мысли текста, определении значения образного выражения.

Эти и другие динамические показатели отражены на гистограмме (рисунок 3).

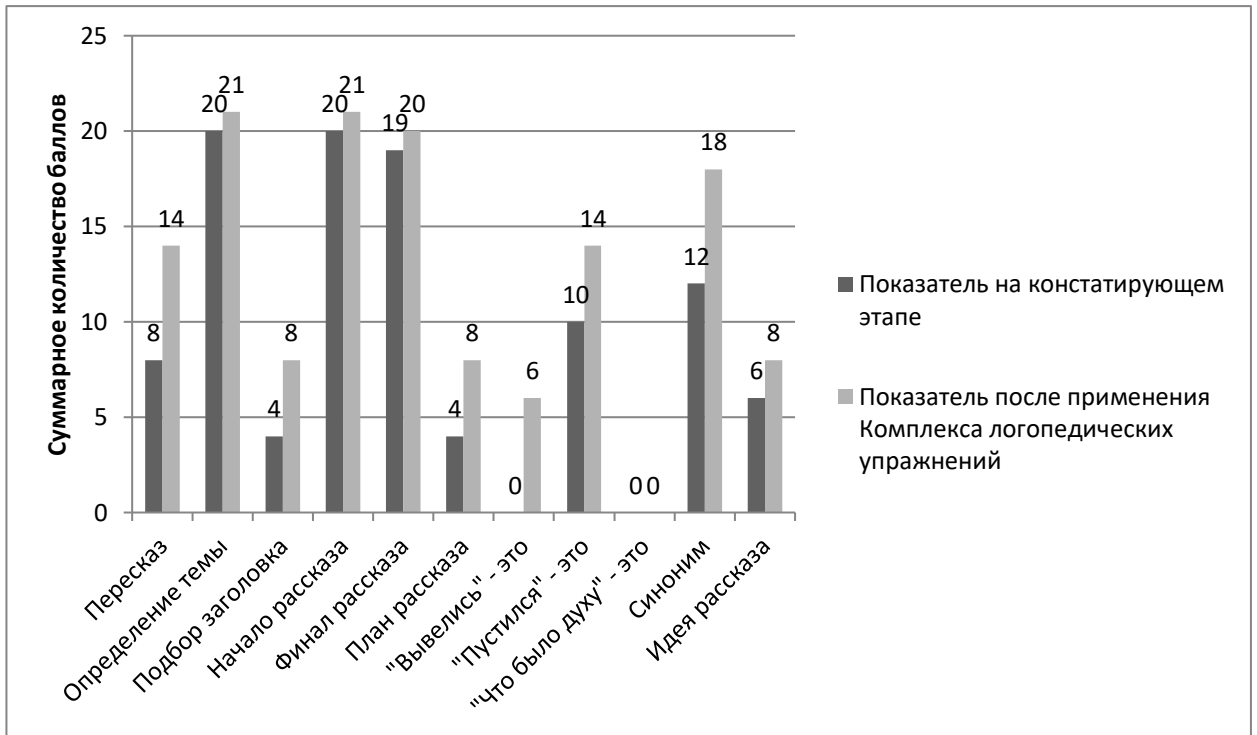


Рисунок 3 – Динамика результатов по проверяемым в рамках методики О.Б. Иншаковой, Т.В. Ахутиной, О.Е. Головиной элементам

Подводя итог, можно сказать, что показатели сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью повысились: двое испытуемых перешли от стадии перехода от чтения по слогам к синтетическому чтению, возросла скорость чтения, повысился уровень понимания, обучающиеся стали стараться на вопросы учителя отвечать полным ответом, запоминать детали текста, научились составлять план пересказа и более полно и связно строить сам пересказ текста.

Выводы по главе 2

Опытно-экспериментальная работа реализовывалась в три этапа.

На первом этапе нами проведена диагностика уровня сформированности навыков осознанного чтения в экспериментальной группе, обработка и анализ полученных в результате констатирующего эксперимента данных. Диагностика осуществлялась в двух направлениях: обследование

технических навыков чтения и навыка осознанного чтения – и базировалась на методике СМИНЧ А.Н. Корнева, методике О.Б. Иншаковой, Т.В. Ахутиной, О.Е. Головиной «Оценка семантической стороны чтения вслух и “про себя”».

Анализ эмпирических данных констатирующего эксперимента позволил прийти к выводу о том, что, беглость чтения у обучающихся с умственной отсталостью зависит от информационной, лексической и структурной сложности текста.

Способ чтения 56 % обучающихся характеризуется стадией перехода к чтению целыми словами, 44 % обучающихся перешли к синтетическому чтению, сохранив переход на чтение по слогам при чтении незнакомых и многосложных слов сохранился.

В результате проведенного констатирующего эксперимента выявлены дефициты овладения навыками осознанного чтения у детей 11–12 лет с легкой умственной отсталостью, состоящие в преимущественно механическом чтении текстов, наличии значительных искажений понимания текста, существенных затруднений при составлении плана, определении главной мысли текста.

На основе результатов эксперимента определены направления логопедической работы, реализующейся в рамках формирующего этапа опытно-экспериментальной работы: развитие технических навыков чтения и формирование смыслового компонента навыка чтения, – отобран комплекс логопедических упражнений, направленных на формирование навыка осознанного чтения.

На третьем, завершающем этапе опытно-экспериментальной работы нами была определена результативность отобранного комплекса логопедических упражнений на формирование навыка чтения в целом и навыка осознанного чтения в частности.

Мы отметили положительную динамику развития технических навыков: скорости и способа чтения. Навык осознанного чтения в

большинстве случаев сформировать не удалось, лишь 2 испытуемых из 9 повысили уровень сформированности навыка осознанного чтения до низкого. Вместе с этим, можно отметить общую тенденцию к росту уровня осмысленности чтения.

Анализ результатов завершающего этапа опытно-экспериментальной работы доказал результативность отобранного комплекса логопедических упражнений в формировании навыка осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой умственной отсталостью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сформированный навык осознанного чтения является важнейшим условием эффективности обучения, как в группе детей, развивающихся по нормальному пути, так и среди детей с дефицитным развитием.

Проблема поиска способов логопедического воздействия, способствующих формированию навыков осознанного чтения, является актуальной ввиду широкого распространения среди обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) нарушений процесса овладения навыками чтения в целом и навыком осознанного чтения в частности.

В ходе опытно-экспериментальной работы были решены следующие задачи:

1. Выделена психолого-педагогическая характеристика обучающихся 11-12 лет с легкой степенью умственной отсталости.

2. Раскрыта сущность феномена «навык осознанного чтения» в контексте предмета исследования, заключающаяся в совокупности технических и смысловых умений, ориентированных на декодирование текста, результатом которого является полное и адекватное понимание значений синтаксических единиц текста, осмысление подтекста.

3. Охарактеризованы особенности формирования навыков чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой умственной отсталостью, выразившиеся в замедленном протекании процесса формирования или полным отсутствием возможности освоить навык.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в современной науке существует множество подходов к пониманию феномена осознанного чтения. Осознанность характеризуется исследователями как понимание прочитанного на уровне слова, текста, понимание фактической стороны текста, понимание подтекста и плана замысла, определение смысловых связей между фрагментами текста, образное представление,

кодирование, воображение, запоминание и другие процессы, связанные с мышлением и запоминанием под воздействием читаемого текста.

Теоретические положения первой главы исследования легли в основу опытно-экспериментальной работы.

Для констатирующей части опытно-экспериментальной работы по формированию навыка осознанного чтения нами была выбрана методика СМИНЧ А.Н. Корнева, цель которой заключалась в определении состояния технических навыков чтения и навыка осознанного чтения на уровне восприятия содержания текста. На основе методики обследования навыка осознанного чтения О.Б. Иншаковой, Т.В. Ахутиной, О.Е. Головиной «Оценка семантической стороны чтения вслух и “про себя”» отобран текст и сформулированы задания, позволяющие выявить уровень осознанности чтения, заключающийся не только в правильном понимании информационной части текста, но и понимании подтекста произведения, способности пересказать.

Оценка скорости чтения показала, что обучающиеся владеют техникой чтения, соответствующей их возрасту и нозологии. Однако беглым их чтение назвать нельзя, так как преобладает способ чтения, находящийся на стадии перехода к чтению целыми словами, лишь часть обучающихся находится на ступени синтетического чтения. Вместе с тем обучающиеся данной группы детей также переходят на послоговое чтение. При чтении текстов отмечено большое количество ошибок, заключающихся в перестановке звуков / слогов, неполном прочтении слова, замене одного слова другим и пр.

Диагностика уровня сформированности навыка осознанного чтения позволила отметить прямую зависимость понимания текстов от их структурной, содержательной, лексической и грамматической сложности. В группе исследуемых детей навык осознанного чтения оказался не сформирован на первоначальном этапе, только один обучающийся показал низкий уровень сформированности навыка осознанного чтения.

В ходе экспериментальной работы нами были выявлены дефициты овладения навыком осознанного чтения у детей 11–12 лет с легкой умственной отсталостью, выразившиеся в преимущественно механическом чтении текстов, наличии значительных искажений понимания текста, существенных затруднений при составлении плана, определении главной мысли текста.

4. Опытным-экспериментальным путем проверена результативность логопедической работы нацеленной на формирование навыков осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости. По результатам завершающего этапа сделан вывод о том, что реализация отобранного комплекса логопедических упражнений позволяет достичь положительной динамики в формировании навыка осознанного чтения.

Таким образом, гипотеза нашла свое подтверждение. Доказано, что формирование навыка осознанного чтения у обучающихся 11–12 лет с легкой степенью умственной отсталости будет результативным, если разработать и реализовать поэтапно логопедическое обеспечение в виде комплекса логопедических упражнений, содержание которого обогащено логопедическими упражнениями, направленными на тренировку артикуляционного аппарата, зрительно-моторной координации, памяти, на развитие смыслового восприятия и осознания текста, на формирование логико-семантических приемов переработки информации и установление причинно-следственных связей.

На основании этого, можно сделать вывод, что цель работы достигнута, задачи решены в полном объеме.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Агаева И.Б. Педагогика детей с интеллектуальными нарушениями : хрестоматия. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2012. – 392 с.
2. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе : учебник для вузов. – М. : Гум. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.
3. Аксенова А.К., Подготовка детей с трудностями в обучении к овладению навыком беглого чтения / А.К. Аксенова, Н.Г. Галунчикова. – М., 1987. – 176 с.
4. Аксенова А.К. Якубовская Э.В. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках // Дефектология. – 1987. – №6. – С. 33-37.
5. Алтухова Т.А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: дис. канд. пед. наук / Т.А. Алтухова. - М., 1995. - 234 с.
6. Амастьянц Р.А., Амастьянц Э.А. Клиника интеллектуальных нарушений : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям: 050712.65 (031500) - тифлопедагогика; 050713.65 (031600) - сурдопедагогика; 050714.65 (031700) - олигофренопедагогика; 050715.65 (031800) логопедия; 050716.65 (031900) - специальная психология; 050717.65 (032000) - специальная дошкольная педагогика и психология / Р. А. Амастьянц, Э. А. Амастьянц. – М. : Пед. о-во России, 2009. – 320 с.
7. Атрохова Т.В. Психологическая готовность к обучению смысловому чтению обучающихся на ступени начального общего образования : диссертация кандидата психологических наук : 19.00.07 / Атрохова Татьяна Витальевна. – Ярославль, 2015. – 217 с.
8. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общей ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М. : В. Секачев, 2008. – 128 с.

9. Бабина Г.В. Трудности смысловой обработки текста при чтении учащимися с нарушениями речи // Г.В. Бабина, Г.Н. Васильева. Итоги и 103 перспективы : Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М.: Изд-во Московского социально-гуманитарного института, 2004. – С.39-46.
10. Баширова Т.Б. Пути становления читательской самостоятельности у учащихся младших классов вспомогательной школы // Дефектология. 1991. – №5. – С. 42-52.
11. Безруких М.М. Формирование навыков чтения и письма в процессе обучения детей / М.М. Безруких. – СПб. : «Академия», 2004. – 157 с.
12. Брудный А.А. Понимание как компонент психологии чтения / А.А. Брудный // Проблемы психологии и социологии чтения. – М., 1986. – С. 162-171.
13. Василевская В.Я. Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми. – М. : Изв. АПН РСФСР, 1961. – 189 с.
14. Волкова Л.С. Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
15. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе : Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / Под ред. В.В. Воронковой – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
16. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М., 2008. - 352 с.
17. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. - Исследования мышления в советской психологии. М., 1966 // Введение в психологию. – М., 1976.
18. Глаголева Е.А. Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму / Е.А. Глаголева // Воспитание и обучение детей с нарушением в развитии.- 2003. – №4 – С.52-57.
19. Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. М., 1965. – 101 с.

20. Горецкий В.Г. Тикунова Л.И. Тематические и итоговые контрольные работы по чтению в начальной школе : Метод. пособие. – М. : Дрофа, 1997. – с. 8
21. Дмитриева О.А. Оптико-мнестические и речевые составляющие процесса чтения как предмет изучения нейропсихологии, лингвистики и психолингвистики // «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева». – № 4, 2014. – 117 с.
22. Доклад Министра образования Красноярского края С.И. Маковской на августовском педагогическом совете «Образование – 2020» <https://krao.ru/media/editor/uploads/2020/08/26/2020.docx> (дата обращения: 15.05.2020)
23. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1953. 264 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/egorov_psihologiya-ovladieniya-navykom-chteniya_1953/g_o,2;fs,1/ (дата обращения: 17.04.2021).
24. Егоров Т.Г. Психология ошибок чтения на разных ступенях обучения / Т.Г. Егоров // Известия АПН РСФСР, 1945. Вып. 1. - С.89-124.
25. Екжанова Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Дефектология, 1999. – № 6. – С.25 – 34.
26. Ермакова А.А. Формирование навыка осознанного чтения у учащихся класса «Особый ребенок» посредством использования индивидуальных дидактических и проверочных карт // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII междунар. науч. конф. – Самара. : ООО «Издательство АСГАРД», 2015. – С. 129-130.
27. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М. : Изд-во АПИ РСФСР, 1958. – 402 с..
28. Зимняя И.А. Лингвopsихология Речевой деятельности / И.А. Зимняя. – Москва : МПСИ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2001. – 432 с.

29. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Г.Зикеев. – 3-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 200 с.
30. Иваненко С.Ф. Формирование навыков чтения при тяжелых нарушениях речи: Книга для логопеда. – М. : Просвещение, 1987.
31. Иванов Е.С. Что такое умственная отсталость / Е.С. Иванов, Д.Н. Исаев – СПб., 2008. – 213 с.
32. Информационно-аналитические материалы доклада заместителя председателя Правительства Красноярского края «О положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации» за 2019 год. URL: https://krao.ru/dokumenty/osnovnyie/dokladyi-i-vyistupleniya/media/filer_public/b7/68/b768a4f0-f0a0-4261-bb43-34de82298e73/doklad_ot_07052020__6-04636.pdf (дата обращения: 15.05.2020)
33. Иншакова А.Г. Динамика овладения технической и смысловой сторонами чтения школьниками с дислексией // Аспирантские тетради. – 2008, № 38 (82). – С.64-69.
34. Иншакова О.Б. Некоторые приёмы коррекции специфических ошибок чтения и письма / О.Б.Иншакова. Принципы и методы коррекции нарушений речи. – СПб., 1997. – С.75-82.
35. Иншакова О.Б. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / О.Б. Иншакова. – М. : Педагогика, 2009. – 239 с.
36. Иншакова О.Б. Стратегия обработки зрительной информации у детей с нарушениями письма и чтения // О.Б.Иншакова, О.В.Левашов, М.Н. Русецкая. Актуальные проблемы логопатологии: исследование и коррекция. Отв. Ред. Г.А.Волкова. – СПб. : Ассоциация логопатологов Санкт-Петербурга и области, 2001. – С.159-166.
37. Иншакова О.Б. Основные теоретические представления о природе дислексии / О.Б.Иншакова. Онтогенез речевой деятельности: норма и

патология. Монографический сборник. - М. : «Прометей» МПГУ, 2005. - С. 264-271.

38. Иншакова О.Б. Взаимосвязь различных типов дислексии с нарушениями зрительного и речевого развития школьников / О.Б Иншакова, А.Г Суханова, Л.И. Шашкина. Вариативные стратегии сопровождения учащихся с нарушениями письма и чтения: материалы IV конф. Рос. Ассоциации дислексии. – М. : РДА, МГПУ, УРАО, ИКП, 2009. – С.64-69.

39. Каткова И.А. Специфика обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями развития // Дефектология. 2017. С. 17–24. – URL: <http://net.knigi-x.ru/24pedagogika/40027-1-v-tkacheva-ka tkova-psihologo-pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-navikov-chteniya-umstvenn.p hp> (дата обращения: 17.04.2021).

40. Каткова И.А. Технология обучения чтению умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития : диссертация кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Каткова Ирина Александровна. – М., 2017. – 322 с.

41. Киселёва В.С. Специфика зрительного запоминания детей с трудностями обучения чтению / В.С. Киселёва / Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ. Под ред. О. Б. Иншаковой. - М. : В. Секачев, НИИ Школьной технологии, 2008. – С.53-63.

42. Козырева О.А. Особенности навыка осознанного чтения учащихся 4-х классов с нарушением интеллекта: монография // О.А. Козырева, С.В. Эйдукене – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016. – 156 с.

43. Колеватова Р.С. Формирование навыков сознательного чтения у учащихся третьего класса вспомогательной школы // Речь и мышление детей с отклонениями в развитии: сборник научных трудов. – Екатеринбург, 1992. – вып 2.

44. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – Спб. : Речь, 2003. – 330 с.

45. Кулакова Н.В. Приемы формирования навыка осознанного чтения // Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства: трудоустройство и адаптация молодого специалиста : материалы Всероссийской научно-практической конференции (22 мая 2015 г., г. Хабаровск), Хабаровск : ФГБОУ ВПО «ХГИИК», 2015. – 160 с., с. 32-39
46. Лагутина А.В. Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи : диссертация кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Лагутина, Анастасия Владимировна. – М., 2007. – 192 с.
47. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Учебно-методическое пособие. – СПб. : Изд-во «СОЮЗ», 2003. – 224 с.
48. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М. : Гум. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
49. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников : Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М. : Просвещение, 1983. – 136 с.
50. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева. – Ростов н/Д. : «Феникс», Спб : «Союз», - 2004.
51. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. – СПб. : Союз, 2004. – 136 с.
52. Левина Р.Е. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушением чтения и письма // Логопедическая работа в школе / Под ред. Р.Е. Левиной / Р.Е. Левина. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. – С.3-17.
53. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. (Алексия и аграфия) / Р.Е. Левина. – М. : Учпедгиз, 1940. – 72 с.
54. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М. : Наука, 1960. – 308 с.

55. Леонтьев А.А. Психология обучения чтению / А.А. Леонтьев // Начальная школа. – 1999. – № 10. – С.9-13.
56. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М. : Изд-во МГУ, 1962. – 234 с.
57. Лутченко И. М. Взгляды исследователей на проблему формирования процессов чтения у детей младшего школьного возраста / И. М. Лутченко. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 11 (145). – С. 469-472. – URL: <https://moluch.ru/archive/145/40770/> (дата обращения: 25.10.2020).
58. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 464 с.
59. Международная классификация болезней десятого пересмотра МКБ-10 (принята 43-ей Всемирной Ассамблеей Здравоохранения) URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/4100000/entry/5070:0> (дата обращения: 15.04.2020)
60. Мелешкина М.С. Особенности понимания и осознанного чтения художественных текстов младшими школьниками с умственной отсталостью // Вестник ВЭГУ № 4 (90) 2017. – с. 158-162. URL: http://www.vestnik.vegu.ru/upload/iblock/e23/158-162_%D0%9C%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D1%88%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D0%B0.pdf (дата обращения: 17.04.2021).
61. Мелешкина М.С. Работа по развитию понимания художественного произведения младшими школьниками с умственной отсталостью на уроках чтения в специальной (коррекционной) школе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. – № 64-1. – с. 208-211. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-po-razvitiyu-ponimaniya-hudozhestvennogo-proizvedeniya-mladshimi-shkolnikami-s-umstvennoy-otstalostyu-na-urokah-chteniya-v/viewer> (дата обращения: 17.04.2021)

62. Нечаев А.П. Психологические основы разных типов процесса чтения у детей / А.П. Нечаев // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. - М. : Изд-во МГУ, 1980. – с. 8-11
63. Новичук О.П. Особенности процесса чтения учащихся 5-6 классов с нарушением интеллекта // материалы XVIII междунар. науч. практ. конф. «Молодежь и наука XXI века» 21 апреля 2017, Красноярск. – с. 45.
64. Оморокова М.И. Основы обучения чтению младших школьников: учеб. пособие для студентов педагогических вузов. – М. : Вентана-Граф, 2005.
65. Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников: Методическое пособие для учителей / М.И. Оморокова. - М. : АРКТИ, 2001. - 160 с.
66. Основы коррекционной педагогики: учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений / А.Д. Гонеев под ред. В.А. Сластенина. 2-е изд., перераб. М.: 2002. 12-21 с.
67. Основы методики начального обучения русскому языку / под.ред. Н.С. Рождественского - М.: Просвещение, 1965. - 534
68. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие. Для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. – М., 2004. – С. 5-12.
69. Приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от 19.12.2014 г. № 1599. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/2173be39620e82f3ffdc35693b932846/download/1257/> (дата обращения: 17.04.2021)
70. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). – URL: <https://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2016/08/Primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-pro>

gramma-obrazovaniya-obuchayushhihsya-s-umstvennoj-otstalostyu-intellektualny mi-narusheniyami.pdf (дата обращения: 30.10.2021)

71. Психология лиц с умственной отсталостью : Уч.- метод. пособие / составитель Е.А. Калмыкова. – Курск : Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с.
72. Пузырева, А. В. Теоретические основы формирования навыка чтения у учащихся младших классов с интеллектуальными нарушениями / А. В. Пузырева // Логопедия. – 2016. – № 3(13). – С. 63-71. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_27657931_64593484.pdf
73. Рубенштейн С.Я. Психология умственно отсталых школьников. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
74. Русецкая М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин : Монография. – СПб. : КАРО, 2007. – 192с.
75. Русецкая М.Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.03 / М.Н. Русецкая; [Место защиты: Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования]. - Москва, 2009. - 288 с.: ил. РГБ ОД, 71 10-13/107
76. Сальникова Т.П. Методика обучения чтению: учеб.-метод. пособие для преп. и студ. пед. учеб. завед. / Т.П. Сальникова. М. : Просвещение, 1996. – 154 с.
77. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической системы речи. Наглядно-методическое пособие. – СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. – 54 с.
78. Соколов А.Н. Исследования по проблеме речевых механизмов мышления / А.Н. Соколов. – М.. : Изд-во Моск. Ун-та, 1984. – 92 с.
79. Сорокина Н.К. Особенности навыков чтения у детей – олигофренов // Вопросы олигофренопедагогики. – М., 1977. – 320 с.
80. Социально-педагогическая реабилитация детей-инвалидов : учебно-методическое пособие / И. А. Телина ; науч. ред. В. Синенко. – 2-е

изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2014. – 156 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=363654>

81. Спирова Л.Ф. Недостатки чтения у детей и пути их преодоления / Недостатки речи у учащихся начальных классов. – М. : Изд-во Просвещение, 1965. – С.67-84.
82. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков / О.А. Токарева. – М. : Изд-во МГПИ им. В.И.Ленина, 1969. – С.39-45.
83. Уфимцева Л.П., Самодурова А.А. Организация логопедических занятий в школе для детей с нарушениями интеллекта : метод. рекомендации. – Красноярск, 1996. – 68 с.
84. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. – М.-Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1949. – Т.5. – 591 с.; Т6. – 446 с.; Т7. – 358с.
85. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 17.04.2021)
86. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников : метод.пособие // Т.А. Фотекова. – 2-е изд. – М. : Айриспресс, 2007. – 96 с.
87. Хватцев М. Е. Логопедия. – М., 1959. – 385 с.
88. Чиркина Г.В. Состояние теории и практики устранения нарушений письма и чтения у детей / Г.В. Чиркина // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М. : Изд-во Московского социально-гуманитарного института, 2004. – С.8-13.
89. Шварц Л.М Психология навыка чтения / Л.М. Шварц. – М.: Учпедгиз, 1941. – с. 124-135
90. Шпек О. Люди с умственной отсталостью. Обучение и воспитание : пер. с нем. А.П. Голубева. – М., 2003. – 276-288 с.
91. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. М.: Знание, 1991. – 390 с.

92. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежной. – М., 1998.
93. Ястребова А.В. Обучаем писать и читать без ошибок : Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. - М., 2007.
94. Julia Eldblom, Petra Boström, Malin Broberg & Jakob Åsberg Johnels (2021) Word reading, vocabulary, and mental health problems in adolescent girls and boys with intellectual and developmental disabilities, *International Journal of Developmental Disabilities*, 67:2, 131-139, DOI: <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1626168>.
95. Park, Minyoung, and Hyojin Yoon. “Reading Comprehension Monitoring in School-Aged Children with Language Impairment.” *Communication Sciences & Disorders* 25, no. 4 (December 31, 2020): 797–808. DOI: <https://doi.org/10.12963/csd.20773>.
96. Reid Smith, Pamela Snow, Tanya Serry & Lorraine Hammond (2021) The Role of Background Knowledge in Reading Comprehension: A Critical Review, *Reading Psychology*, 42:3, 214-240, DOI: <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>.
97. Rozenfelde, Marite, Alise Verbicka, and Regina Ogrina. “DEVELOPMENT OF READING SKILLS FOR CHILDREN WITH MILD MENTAL DISABILITIES IN A GENERAL EDUCATION INSTITUTION.” *Education Reform: Education Content Research and Implementation Problems* 2 (February 4, 2021): 69–80. DOI: <https://doi.org/10.17770/er2020.2.5351>.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Стандартизированная методика исследования навыка чтения

А.Н. Корнева

Состоит из текстов различного уровня сложности. Детям предлагается прочитать текст. При исследовании желательно, чтобы ребенок не видел, что фиксируется скорость чтения. После того как он прочитал заголовок, включается секундомер. Регистрируется число правильно прочитанных слов за первую минуту. Если ребенок самостоятельно исправил ошибку, слово считается прочитанным правильно. Всем детям предлагается прочесть тексты I и II.

Параметры оценки:

1. Оценка скорости чтения (число верно прочитанных слов/букв за 1 минуту), используются текст 1, текст 2. Слова, прочитанные неправильно, вычитаются. Для детей с трудностями освоения навыка, нарушением чтения целесообразно проверять число верно прочитанных слов/букв и за 2 минуты.

2. Оценка способа чтения (6 способов чтения: 1-преимущественно побуквенное, 2-переход к слоговому, 3-преимущественно слоговое, 4-переход к чтению целыми словами, 5-чтение целыми словами, 6-чтение группами слов).

3. Оценка понимания (текст 1, текст 2). Понимание прочитанного проверяется путем ответа на стандартный набор вопросов (типы А-Г: А - ответы на 10 вопросов из 10, Б - ответы на 7-9 вопросов из 10, В – ответы на 4-6 вопросов из 10, Г – ответы на 3 и менее вопросов).

<i>Как я ловил раков</i>	<i>Слов</i>
В нашей деревне текут два ручейка. В них живет	9
много раков. Мальчики ловят их руками под камнями,	17
в дырах между корнями или под берегом. Потом они	26
варят их и лакомятся ими. Одного рака я получил от	36

моего друга, и он мне очень понравился, был очень вкусный.	46
Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать,	54
а трудно сделать. У раков есть свое оружие — клешни,	63
которыми они щиплются как следует. Кроме того, я	71
боялся сунуть руку в дыру между корнями. Ведь можно	80
прикоснуться к лягушке или даже к змее! Мой друг	89
посоветовал мне, как можно ловить раков совсем	96
по-другому...	98
Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо.	104
Рак крепко схватит мясо и затем его легко вытащить	113
из воды, как рыбу на удочке. Этот способ мне очень	123
понравился, и поэтому я подготовил все нужные вещи.	131
В пруду я нашел глубокое место и сунул палку в воду.	142
Сижу спокойно. Вода чистая, но раков я не видел	151
нигде. Вдруг я заметил усы, потом глаза и клешни, и,	161
наконец, весь рак медленно вылез к мясу. Потом схватил	170
мясо клешнями и разорвал его челюстями. Я очень	178
осторожно вытянул свою удочку из воды, и рак лежит на	188
траве.	
Но некоторые раки были более осторожными. Когда	196
палка-удочка дрожала, рак сразу ее отпускал и задом	205
плыл в нору.	208
Отгадайте, почему задом? Но все-таки я наловил	215
много раков. Мама их сварила. Какими они были красными!	224
И очень вкусными!	227

Количество слов / букв за 1 минуту _____

Количество неисправленных ошибок (ошибки на ударение не засчитываются) _____

Оценка продуктивности и ошибок чтения по первому отрывку (в таблице отмечаются ошибочно прочитанные слова, и записывается вариант прочтения).

Односложные слова (24)	Двусложные слова (43)	Трехсложные слова (16)	Четырехсложные слова (6)
Два	Нашей	Деревне	Лакомятся
Них	Живет	Ручейка	Понравился
Их	Много	Мальчики	Захотелось
Под	Раков	Руками	Которыми
Под	Ловят	Камнями	Прикоснуться
Их	Дырах	Корнями	посоветовал
И	Между	Берегом	по-другому
Я	Или	Одного	
От	Потом	Получил	
И	Они	Моего	
Он	Варят	Оружие	
Мне	Ими	Щиплются	
Был	Рака	Следует	
Мне	Друга	Боялся	
Но	Очень	Корнями	
А	Очень	Лягушке	
У	Вкусный		
Как	Тоже		
Я	Ловить		
Ведь	Раков		
Мой	Легко		

Друг	Сказать		
Мне	Сделать		
Как	Трудно		
	Раков		
	Есть		
	Свое		
	Клешни		
	Они		
	Кроме		
	Того		
	Сунуть		
	Руку		
	Дыру		
	Между		
	Можно		
	Или		
	Змее		
	Можно		
	Ловить		
	Раков		
	Совсем		
	Текут		
Кол-во ошибок:	Кол-во ошибок:	Кол-во ошибок:	Кол-во ошибок:

Таблица оценки способа чтения. Обвести цифру.

Способ	Характеристика
1	Преимущественно побуквенное. Более половины прочитанных слов явно или скрыто читаются побуквенно.
2	Переход от побуквенного к слоговому. Больше половины слов читаются по слогам (без двойного чтения). Короткие, частотные слова могут прочитываться целиком.
3	Преимущественно слоговое чтение. Слогослияние автоматизировано (СГ, ГС). Короткие, частотные слова читает целиком.
4	Переход от слогового к чтению целыми словами. Больше половины двух-трехсложных слов читает слитно. Более длинные, со стечением согласных или малознакомые слова – по слогам.
5	Чтение целыми словами.
6	Чтение группами слов, беглое.

Вопросы для оценки понимания прочитанного и нормативные ответы на них.

1. Сколько ручейков текут в деревне?

Два. _____

2. Кто в них живет?

Раки. _____

3. В каких местах ловят раков?

Под камнями, в дырах между корнями, под берегом. _____

4. Что мальчики с ними делают?

Варят, лакомятся ими. _____

5. От кого мальчик получил рака?

От друга. _____

6. Чего захотелось мальчику?

Ловить раков. _____

7. Что есть у раков?

Клешни _____

8. Что боялся сделать мальчик?

Сунуть руку в дыру между корнями. _____

9. Почему?

Можно прикоснуться к лягушке или к змее. _____

10. Что посоветовал ему друг?

Ловить раков по-другому. _____

Таблица оценки понимания прочитанного. Обвести букву

Уровень	Характеристика	Вывод
А	Правильно ответил на 10 вопросов	Высокий уровень понимания прочитанного
Б	Правильно ответил на 9-7 вопросов	Понимание прочитанного на уровне усвоения существенных смысловых фрагментов без второстепенной информации
В	Правильно ответил на 6-4 вопросов	Имеются значительные искажения прочитанного
Г	Правильно ответил на 3 и меньше вопросов	Понимание прочитанного отсутствует

СМИНЧ. Текст №2. Чтение вслух

<i>Неблагодарная ель</i>	<i>Слов</i>
В отдаленной части леса, рядом с высокой рощей,	8
росла ель. Маленькую елочку поражала красота белых	15
цветков, которые распускались весной на терновнике.	21
Стали они с терновником друзьями еще с осени. Тогда	30
ели понравились его синие плоды. Когда ель стала	38
взрослой, птицы ей сказали, что другой такой красавицы	46

в лесу нет. Тогда охватили ель гордость и самолюбие.	55
Однажды она сказала: «Слушай, терновник, убери свои	62
кривые ветки от меня! Ведь ты не позволяешь, чтобы	74
прохожие восхищались моей красотой и моим прекрасным	78
ростом». — «И это ты мне за всю защиту от ветра и плохой	80
погоды?» — жалобно спросил терновник. Ель молчала и	88
только мрачно качала ветвями. Терновник рассердился	93
и отодвинулся к солнцу. Через несколько дней к солнцу	102
обратились все ветви терновника, но ни одна не	110
прикоснулась к ели. И ель росла, росла...	117
Во время первых зимних метелей в лес пришли	225
лесорубы. Они искали новогодние елки. От страха начала	133
ель просить терновник, чтобы он ее спрятал. Но было	142
уже поздно просить. Все ветки терновника летом	149
повернулись к солнцу и зимой уже не могли приблизиться	158
к ели. Она заплакала: «Ведь меня топором убьют!» —	166
«И это из-за того, что ты была гордой, самолюбивой	175
и неблагодарной», — ответил терновник. «Да, неблагодарная	181
гордость не принесет пользу», — заплакала ель.	187
Едва она сказала это, как перед ней уже стояли	196
люди и восхищались ее красотой. Ее срубили. Ель упала	205
в объятия терновника и навсегда распрощалась с лесом.	213

Количество **слов** / **букв** за 1 минуту _____

Количество неисправленных ошибок (ошибки на ударение не засчитываются) _____

Оценка продуктивности и ошибок чтения по первому отрывку (в таблице отмечаются ошибочно прочитанные слова, и записывается вариант прочтения).

Односложные слова (30)	Двусложные слова (47)	Трехсложные слова (23)	Четырехсложные слова (16)	Пятисложные слова (2)
Ель	Части	Высокой	Отдаленной	самолюбие
На	Леса	Елочку	Маленькую	отодвинулся
Ель	Рядом	красота	Поражала	
Ей	Рощей	Друзьями	Которые	
Что	Росла	Осени	Распускались	
Нет	Белых	Синие	Терновнике	
Ель	Цветков	Сказали	Терновником	
И	Весной	Однажды	Понравились	
От	Стали	Сказала	Красавицы	
Ведь	Они	Терновник	Охватили	
Ты	Еще	Убери	Позволяешь	
Не	Тогда	Кривые	Прохожие	
И	Ели	Красотой	восхищались	
И	Его	прекрасным	рассердился	
Ты	Плоды	Защиту	обратились	
Мне	Когда	Погоды	прикоснулась	
За	Стала	Жалобно		
Всю	Взрослой	Терновник		
От	Птицы	Молчала		
И	Другой	Качала		
Ель	Такой	Ветвями		

И	Лесу	Терновник		
И	Тогда	Несколько		
Дней	Гордость			
Все	Она			
Но	Слушай			
Ни	Свои			
Не	Ветви			
И	Меня			
Ель	Чтобы			
	Моей			
	Моим			
	Ростом			
	Это			
	Ветра			
	Плохой			
	Спросил			
	Только			
	Мрачно			
	Солнцу			
	Через			
	Солнцу			
	Ветви			
	Одна			
	Ели			
	Росла			

	Росла			
--	-------	--	--	--

Таблица оценки способа чтения. Обвести цифру.

Способ	Характеристика
1	Преимущественно побуквенное. Более половины прочитанных слов явно или скрыто читаются побуквенно.
2	Переход от побуквенного к слоговому. Больше половины слов читаются по слогам (без двойного чтения). Короткие, частотные слова могут прочитываться целиком.
3	Преимущественно слоговое чтение. Слогослияние автоматизировано (СГ, ГС). Короткие, частотные слова читает целиком.
4	Переход от слогового к чтению целыми словами. Больше половины двух-трехсложных слов читает слитно. Более длинные, со стечением согласных или малознакомые слова – по слогам.
5	Чтение целыми словами.
6	Чтение группами слов, беглое.

Вопросы для оценки понимания прочитанного (первая половина текста) и нормативные ответы на них.

1. Где росла ель?

В отдаленной части леса, рядом с высокой рощей.

(Засчитывается при назывании не менее одного). _____

2. Что поражало маленькую ель весной?

Белые цветки. _____

3. Какие отношения у нее были с терновником?

Они были друзьями. _____

4. Что ели понравилось осенью?

Синие плоды. _____

5. Что сказали птицы?

Другой такой красавицы в лесу нет. (Вариант: Ель – красавица). ____

6. Что сказала ель терновнику?

Убери свои кривые ветки от меня. _____

7. Что терновник ей ответил?

Это ты мне за всю защиту от ветра и плохой погоды.

(Засчитывается при назывании не менее одного). _____

8. Что потом сделал терновник?

Рассердился и отодвинулся к солнцу.

(Засчитывается при назывании не менее одного). _____

9. Что случилось с ветвями терновника?

Они обратились к солнцу. _____

10. Что происходило с елью?

Она росла, росла. _____

Таблица оценки понимания прочитанного. Обвести букву.

Уровень	Характеристика	Вывод
А	Правильно ответил на 10 вопросов	Высокий уровень понимания прочитанного
Б	Правильно ответил на 9-7 вопросов	Понимание прочитанного на уровне усвоения существенных смысловых фрагментов без второстепенной информации
В	Правильно ответил на 6-4 вопросов	Имеются значительные искажения прочитанного
Г	Правильно ответил на 3 и меньше вопросов	Понимание прочитанного отсутствует

Л.Н. Толстой «Котёнок»

Были брат и сестра — Вася и Катя; и у них была кошка. Весной кошка пропала. Дети искали её везде, но не могли найти.

Один раз они играли подле амбара и услышали — над головой кто-то мяучит тонкими голосами. Вася влез по лестнице под крышу амбара. А Катя стояла и всё спрашивала:

— Нашёл? Нашёл?

Но Вася не отвечал ей. Наконец Вася закричал ей:

— Нашёл! Наша кошка... и у неё котят; такие чудесные; иди сюда скорее.

Катя побежала домой, достала молока и принесла кошке.

Котят было пять. Когда они выросли немножко и стали вылезать из-под угла, где вывелись, дети выбрали себе одного котёнка, серого с белыми лапками, и принесли в дом. Мать раздала всех остальных котят, а этого оставила детям. Дети кормили его, играли с ним и клали с собой спать.

Один раз дети пошли играть на дорогу и взяли с собой котёнка.

Ветер шевелил солому по дороге, а котёнок играл с соломой, и дети радовались на него. Потом они нашли подле дороги щавель, пошли собирать его и забыли про котёнка.

Вдруг они услышали, что кто-то громко кричит: «Назад, назад!» — и увидели, что скачет охотник, а впереди его две собаки увидели котёнка и хотят схватить его. А котёнок, глупый, вместо того чтобы бежать, присел к земле, сгорбил спину и смотрит на собак.

Катя испугалась собак, закричала и побежала прочь от них. А Вася, что было духу, пустился к котёнку и в одно время с собаками подбежал к нему.

Собаки хотели схватить котёнка, но Вася упал животом на котёнка и закрыл его от собак.

Охотник подскакал и отогнал собак, а Вася принёс домой котёнка и уж больше не брал его с собой в поле.

Упражнения подготовительного этапа Комплекса логопедических упражнений.

Дыхательные упражнения:

1. «Снег». Ребенку предлагается подуть на вату / мелкие бумажки, тем самым превратить обычную комнату в заснеженный лес. Губы ребёнка должны быть округлены и слегка вытянуты вперёд. Желательно не надуть щеки, при выполнении этого упражнения.

2. «Свеча». Ребёнку предлагается дуть на огонёк горящей свечи так, чтобы не задуть её, а лишь немного отклонить пламя. Дуть нужно долго, аккуратно, потихоньку.

3. «Математик». Счет на выдохе от 1 до 5 и обратно; добрать воздух – счет до 5; добрать воздух от 5 до 1.

4. «Пчелки». «Как-то раз пчела мед В улей принесла (глубокий вдох) раз пчела, два пчела...» Глубокий вдох – на выдохе громко считаем до тех пор, пока не кончится воздух.

5. «Футбол». Скатать ватный шарик и поставить два кубика в качестве ворот. Ребенок должен, дуя на шарик, загнать его в ворота.

Артикуляционная гимнастика:

1. «Окошко». Широко открыть рот – "жарко". Закрывать рот – "холодно".

2. «Чашечка». Улыбнуться. Широко открыть рот. Высунуть широкий язык и придать ему форму "чашечки" (т.е. слегка приподнять кончик языка).

3. «Дудочка». С напряжением вытянуть вперед губы (зубы сомкнуты)

4. «Заборчик». Улыбнуться, с напряжением обнажив сомкнутые зубы.

5. «Маляр». Губы в улыбке. Приоткрыть рот. Кончиком языка погладить ("покрасить") нёбо.

6. «Киска». Губы в улыбке, рот открыт. Кончик языка упирается в нижние зубы. Выгнуть язык, горкой упираясь кончиком языка в нижние зубы.

7. «Лошадка». Вытянуть губы. Приоткрыть рот. Процокать "узким" языком (как цокают копытами лошадки).

8. «Качели». Улыбнуться. Открыть рот. Кончик языка за верхние зубы.

Кончик языка за нижние зубы.

9. «Часики». Улыбнуться, открыть рот. Кончик языка (как часовую стрелку) переводить из одного уголка рта в другой.

Упражнения, направленные на развитие подвижности речевого аппарата

1. Дикционные таблицы. Повторение слоговых цепочек: У – О – А – Э – И – Ы / Ю – Ё – Я – Е – И – И, стру – стро – стра – стрэ – стри – стры / птку - птко - птка - пткэ - птки – пткы и т.п. Вариант упражнения: пропеть мотив песни «Во поле береза стояла», повторяя на протяжении каждой строчки слоговые ряды:

На 1-ю строчку мелодии стру – стру – стру и т.д.

На 2-ю строчку стро – стро – стро и т.д.

На 3-ю строчку стра – стра – стра и т.д.

На 4-ю строчку стрэ – стрэ – стрэ и т.д.

На 5-ю строчку стри – стри – стри и т.д.

На 6-ю строчку стры – стры – стры и т.д.

2. Скороговорки.

Упражнения, направленные на развитие зрительно-моторной координации и расширение поля зрения

1. Таблицы Шульте – это упражнение, направленное на развитие периферического зрения, другими словами, на расширение угла зрения. В таблице Шульте, состоящей из 5 столбцов и 5 строк (количество столбцов и строк может быть увеличено), хаотично расположены числа от 1 до 25. Задача ребенка заключается в том, чтобы последовательно найти все числа за максимально короткое время. Данное упражнение можно использовать в различных вариациях, например, вместо чисел, располагая слоги, слова,

сначала односложные, а по мере укрепления навыка нахождения слов, двусложные, трехсложные и т.д.

2. Чтение наоборот: предложения прочитываются справа налево от последнего слова к первому. Для данного упражнения также возможны варианты, например, чтение предложений в обратном направлении по буквам, что позволяет развивать у обучающихся навык побуквенного анализа. Другим вариантом может быть чередующееся чтение нормально и наоборот, заключающееся в прочтении первого слова слева направо, а второго справа налево от последней буквы к первой. Данный вариант упражнения направлен на развитие способности речедвигательной системы быстро переключаться в условиях противоположных установок.

3. Чтение «зашумленных» слов: прием заключается в том, прочтение слов затруднено наличием помех в виде штрихов, рисунков и прочих символов. Уровень сложности должен подбираться индивидуально для каждого обучающегося.

4. Складывание предложений из половинок слов: упражнение заключается в том, что слова в предложении расположены таким образом, при котором между буквами и слогами оставляется расстояние, а ребенку необходимо по отдельным фрагментам собрать слова в предложения. Это способствует формированию умения высказывать смысловую догадку и осуществлять побуквенный анализ слова. Приведем пример подобного предложения: «Ка ш та нка бег ал а вза д и впе р е д и не нах о ди л а хо з яи н а».

5. Восполнение пропусков букв: детям предлагается текст с пропусками букв в знакомых словах, что способствует развитию способности к смысловой догадке, анализу целого слова.

6. Чтение предложений со скрытой половиной: верхняя или нижняя половина строки прикрывается листом бумаги или линейкой так, что одна часть букв остается хорошо видна. В случае, когда упражнение проводится с прикрытой верхней половиной, ребенок может обратить внимание, что

нижняя строка полностью открыта и доступна для чтения. Это способствует увеличению скорости чтения, развитию словесно-логической памяти, расширению поля зрения.

7. Чтение появляющихся и исчезающих слов: прием заключается в появлении и последовательной смене слов, задерживающихся на несколько секунд на экране. Ребенку необходимо успеть прочесть и запомнить как можно больше слов. Данное упражнение способствует увеличению скорости чтения и развитию зрительной памяти.

8. Поиск слов в тексте. Данное упражнение способствует развитию словесной памяти, зрительно-моторной координации.

9. Прыжки: ребенку необходимо прочесть текст через одно / два / три слова.

Упражнения основного этапа Комплекса логопедических упражнений

Упражнения, направленные на смысловое восприятие и осознание

текста:

1. Восполнение пропусков слов в предложении. Дается текст или ряд отдельных предложений с пропущенными в них словами, например: Долго ли, коротко ли шел Иванушка по тропинке, и вот, наконец, он _____ маленькую перекосившуюся _____ на курьих ножках. Пропуски здесь должны быть также двух видов: а) такие, заполнение которых возможно на основе сложившихся целостных речевых штампов (Избушка на курьих ножках), и б) такие, заполнение которых возможно с учетом смыслового контекста (увидел).

2. Восполнение пропусков слов в предложении с подсказкой некоторых букв. Упражнение сходно с предыдущим, только здесь пропущенное слово подсказывается несколькими буквами, однозначно его определяющими, например: Никогда еще королева так не кричала, не была такой се_д_т_й.

3. Поиск смысловых несуразностей. Предлагается специально подготовленный связный текст или набор отдельных предложений, в

котором наряду с обычными, правильными предложениями встречаются такие, которые содержат смысловые ошибки, делающие описываемую ситуацию нелепой и смешной, например: Дети не промокли под ливнем, потому что спрятались под телеграфным столбом / Поздней осенью, как обычно, буйно зацвели яблони. Задача ребенка быстро выделить как можно больше таких смысловых ошибок. Упражнение формирует установку ребенка на глубокий анализ смысла прочитанного и постоянное соотнесение понимания текста с текущим восприятием и произнесением читаемых слов.

4. Составление предложений из отдельных слов. Предложения пишутся на полосках бумаги, затем полоски разрезаются так, чтобы на каждой ее куске осталось лишь одно слово. Задача ребенка, перемещая куски полоски с отдельными словами, сложить их так, чтобы получилось связное осмысленное предложение. При этом исходный материал следует подбирать так, чтобы ребенок обращал внимание как на форму слов, указывающую на их связь, так и на их смысл. Например, для складывания предложения: В озеро упали красная косынка и белое платье обязательно надо учесть форму слов, указывающую на их согласование: красная косынка, белое платье, а не наоборот, и смысл описываемой ситуации, делающий нелепыми такие сочетания, как в платье упали, в белое озеро.

5. Двукратное произнесение каждого слова. Предложение (сначала короткое из двух-трех слов, потом постепенно длина увеличивается) следует читать так, чтобы каждое его слово произносилось по два раза, например: Двукратное двукратное произнесение произнесение... . Это упражнение помогает ребенку проникнуть в смысл воспринимаемого и озвучиваемого текста.

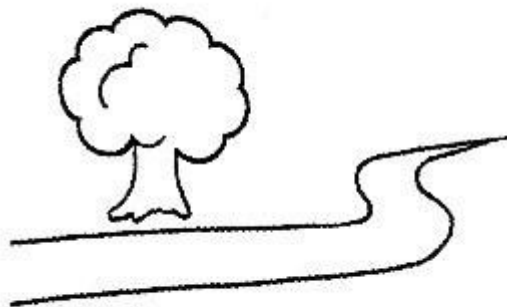
6. Чтение с повторным произнесением некоторых слов. Отдельные предложения и целостные тексты читаются со специально оговоренным условием, что некоторые слова ребенок будет произносить вслух дважды. На первом этапе дважды озвучивается каждое второе слово, т.е. через одно. Например, название этого упражнения читается: Чтение с с повторным

произнесением произнесением некоторых слов слов. На следующем этапе дважды озвучивается каждое третье слово: Чтение с повторным повторным произнесением некоторых слов слов. Могут повторяются слова, подчеркнутые в тексте, причем подчеркиваются только такие слова, которые несут основную смысловую нагрузку в предложении.

Упражнения, направленные на развитие произвольной памяти:

1. «Группировка слов». Для занятия потребуются карточки с цепочками из нескольких слов (количество определяется, исходя из уровня подготовки обучающихся). Сначала ребенку дается задание на карточке № 1: «Перед тобой карточка, на которой написаны слова. Сконцентрируй внимание, прочитай их и запомни». Ребенок читает слова, возвращает карточку, дается задание повторить цепочку слов. После этого предлагается карточку № 2, на которой слова написано такое же количество слов, но они сгруппированы по какому-либо общему признаку. С ребенком обсуждается вопрос, какие слова было легче запомнить. Далее предлагается ребенку перегруппировать слова карточки № 1 так, как это сделано в карточке № 2 (№ 1. Шкаф, листья, стол, лужа, диван, капля, дерево, кресло, почки, гроза, лес, дождь – № 2. Малина, клубника, смородина, черника; ручка, тетрадь, карандаш, линейка; лето, жара, солнце, июль)

2. «Рисуем схему». Для занятия понадобятся предложения, небольшие тексты, лист бумаги, карандаш. Сначала нужно показать ребенку, как делается схематический рисунок к одному предложению. Например, «У дороги растет большое дерево»



Сначала упражнение выполняется совместно с детьми. Затем ребенок учится составлять схему к предложению самостоятельно. После количество предложений увеличивается. Цель упражнения – прослушав текст, схематически зарисовать его основное содержание. Затем, воспользовавшись схемой, пересказать текст.

3. «Ключевые слова». Цель упражнения – научиться выделять в тексте ключевые слова, которые помогут запомнить содержание и впоследствии воспроизвести его. Объясните ребенку, что ключами к запоминанию текста являются слова или словосочетания, которые передают факты (имена героев, географические названия, даты), события, их сущность и смысл. Возможны два варианта работы над заданием: ребенок слушает текст, записывая в паузах ключевые слова или словосочетания, или читает текст самостоятельно, подчеркивая в нем ключевые слова и выписывая их на лист бумаги. Текст читается дважды. Затем ребенок должен постараться пересказать текст, держа перед собой записанные слова. Сначала задание выполняется совместно с детьми, затем степень оказания помощи постепенно снижается.

4. «Путаница». Ребенку заранее предлагается текст для ознакомления, его задача – запомнить текст. Текст разрезается на отдельные отрывки или предложения, ребенок должен восстановить последовательность отрывков или предложений, так чтобы получился исходный текст. Цель упражнения — проконтролировать запоминание и закрепить текст в памяти.

Упражнения, направленные на развитие словесно-образного мышления:

1. «Объясни значения слов». Ребенку предлагается ряд слов, его задача – объяснить значение каждого представленного слова, описывая его признаки и указывая группу, к которой относится данное слово.

2. «Подбери синоним к слову» / «Подбери антоним к слову»

Упражнения, направленные на формирование умения устанавливать причинно-следственные связи:

1. «Почему это произошло?». Ребенку предлагается назвать как можно больше причин для заданной ситуации (Мама открыла дверь в комнату и ахнула). Этот прием может использоваться при работе над текстом. Детям необходимо внимательно прочитать текст и ответить на вопрос «Почему это произошло?» Первоначально необходима максимальная помощь со стороны учителя в виде наводящих вопросов и указания на предложения текста, содержащие ответ.

2. «Продолжи предложения». Вариант упражнения «Почему это произошло». Предлагается начало предложения, ребенок должен его закончить. Данное упражнение может использоваться при формулировании основной мысли текста: учитель называет основную мысль текста, не договаривая одно или несколько слов. Постепенно количество пропущенных слов увеличивается.

3. «Найди связь». Ребенку предлагается найти связь между двумя предложениями. Объяснить, как все происходило. Например: Шишка упала с елки. Автобус не пришел вовремя.